

54 854

**15 ÉVES  
A MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA**

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1976. 16. ÉVFOLYAM**

**3**

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged),  
dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),  
dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),  
dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

15 éves a Módszertani Közlemények .....	129
A pedagógus személyisége .....	138
Az általános iskolai fizikaoktatás távlatairól .....	153
<i>Dr. Kerékgyártó Imre: Önértékelés, értékrend és nevelés</i> .....	166
<i>Szelendi Gábor: Olvasástanítási problémákról az alsó tagozatban</i> .....	173
MŰHELY .....	177
<i>Kelendi Gyuláné: Napközi otthonok</i> .....	177
<i>Szabó Gyuláné: A halmazelmélet alkalmazásának lehetőségei az általános iskolai orosz nyelv tanításában</i> .....	179
<i>Gondos Éva: Eredménymérés a helyesírásban az általános iskola 2. osztályában</i> .....	183
<i>Febér István: Önálló ismeretszerzés az Élővilág órákon</i> .....	188
SZEMLE .....	190

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

76-2270 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## 15 éves a Módszertani Közlemények

DR. VOKSÁN JÓZSEF,

a Pedagógus Szakszervezet főtítkára

A Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetősége, az egész magyar pedagógus társadalom nevében tisztelettel és szeretettel köszöntöm a Módszertani Közlemények régi és új szerkesztő bizottságát, szerkesztőségét, minden munkatársát. Különös örömkre szolgál, hogy akik jelen voltak az indulásnál, azok közül sokan még ma is aktív munkát végeznek mint szerkesztők, szerzők, munkatársak.

Milyen volt ez a másfél évtized? Ezt az időszakot a magyar iskolarendszer mélyreható átalakulása jellemezte. Nyugodtan mondhatjuk: nagy reformok időszakának folyóirata a Módszertani Közlemények. Éppen 1961-ben indult, az iskolareform évében. Az alapítók megértették és megérezték az idők szavát, a haladás szükségességét, hogy kell ez a folyóirat, amely oktatási rendszerünk minden másnál fontosabb, népünk kulturális felemelkedésében döntő szerepet játszó iskolatípus, az általános iskola mindkét tagozatán folyó oktató-nevelő munka segítését, s ezzel párhuzamosan az általános iskolai nevelők képzésének színvonalasabbá tételét tűzte ki céljául.

Szegeden, a magyar kultúrának ebben a fellegvárában mindig is munkálkodtak nagyon szép számmal alkotó pedagógusok, akik előbbre vitték a nevelés tudományát elméleti és gyakorlati síkon egyaránt.

Szenteljünk néhány percet a régieknek: a *Cselekvés Iskolája* című folyóiratra gondolok elsősorban, a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájának kiadványára, amely 1932 és 1944 között jelentős szerepet töltött be a polgári iskolai tanárok képzésében, továbbképzésében, végeredményben a kevésbé jómódú kispolgárok, munkások, parasztok gyermekeinek nevelésében.

Nagy érdeme volt a Cselekvés Iskolájának, hogy a megmerevedett polgári pedagógiát mozgásba hozta, felkavarta a neveléstudomány állóvizét – a tanulói tevékenység, az aktivitás erőteljes hangoztatásával. Ez nagy pozitívum volt, mert szembeállt a hivatalos pedagógiával, a Herbart–Fináczy elmélettel és gyakorlattal, a kor uralkodó pedagógiai eszméjével, a sovíniszta irredentizmussal.

A szegedi Cselekvés Iskolája, bár nem volt mentes a korszak hibáitól, így pl. a nacionalizmustól, vagy az uralkodó osztály által megszabott egyéb eszméitől – s nem is szállhatott volna szembe a tantervi célkitűzésekkel és követelményekkel – egészében továbbélte a polgári liberalizmus pedagógiai eszményeit, a fasizmussal szemben álló személyiség polgári szabadságjogát, szabadabb gondolkodását. Didaktikailag ehhez kapcsolta – bár néha formalizmusba hajtotta – az aktivitás elvét, amellyel a fasizmustól nem kívánt önállóságra nevelt. Mindezek a pozitívumok az egyre nyíltabban előre törő fasizmus éveiben határozott magatartást, egészségesebb pedagógiai légkört, a neveléstörténet mérlegén pedig polgári haladó hagyományt jelentenek.

Ezért egyet érthetünk azzal az értékeléssel, amely a Módszertani Közlemények történeti előzményei sorában elismeréssel tartja számon a Polgári Iskolai Tanárképző és gyakorlóiskolája pedagógiai törekvéseit.

Ugyancsak önké, szegedi pedagógusoké az érdem, hogy tizenöt esztendővel ezelőtt új folyóirattal gazdagodott a magyar pedagógia: megindult a Módszertani Közlemények. Bátran mondhatjuk, hogy ez a tizenöt év a folyóiratnak valósággal diadalútja volt, hiszen nagy felelősséggel, bátor kezdeményező készséggel, elméleti és gyakorlati problémák felvetésével, megoldásával segített megvalósítani a szocialista pedagógia célkitűzéseit, törekvéseit.

Nem csoda hát, ha gyorsan népszerűvé vált a pedagógusok körében. Ezt számadatak is ékesen bizonyítják.

Kétezres példányszámmal indult a lap, s már 1968-ban hatezerben jelent meg, majd némi ingadozás után 1974-ben elérte azt a csúcst, amit ma is tart: számonként 6500 példányban jut el az ország minden részébe, pedagógusképző intézményekbe és gyakorló általános iskolai pedagógusokhoz egyaránt.

S amire joggal lehetnek büszkéek a folyóirat alapítói és mai munkatársai: a kiadványt az előfizetők tartják fenn – a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola évi húszezer forintos támogatása mellett. Az előfizetők több mint ötven százaléka egyéni előfizető s ez azt bizonyítja, hogy a pedagógusok olvassák, szeretik a lapot, és meg is vásárolják. Ennek alátámasztására idézem a szerkesztőség előfizetési felhívásából ezt a néhány szót:

*„Igen tisztelt előfizetőink! Örömmel értesítjük, hogy lapunk 1968. évi előfizetési díját – a nyomdaipari árak emelkedése ellenére – nem kellett felemelnünk. Ezt előfizetőink táborának jelentős megnövekedése tette számunkra lehetővé.”*

Ez a 6500-as szám figyelemreméltó. A Módszertani Közlemények bebizonyította, hogy tartalmas, újszerű mondanivalóval, igényes szerkesztőmunkával vidéki kultúrcentrumból is meg lehet hódítani a pedagógus társadalmat.

Tizenöt esztendő alatt ötezer, évenként átlagban 330 oldalon 600 nagyobb, alapvető nevelési, didaktikai problémákat felvető, tárgyaló cikk és tanulmány látott napvilágot. Az ötezer oldalból kb. 1200 oldal terjedelmet tesz ki az ún. „Műhely” rovat, amely az iskolai élet, az oktató-nevelő munka egy-egy részletének elemzésével, óravázlatok közreadásával segíti a gyakorló pedagógusok munkáját. S ha már a rovatoknál tartunk, feltétlenül szólni kell az olyan kezdeményezésekről, mint a „*Fiatalkor nevelők fóruma*”, a „*Nemzetközi Szemle*”, a „*Pedagógusok a közéletben*” és az „*Új matematikai nevelés*” című rovat, amelyek friss problémalátásukkal tűnnek ki.

1961-ben az induláskor közölt beköszöntőjében a szerkesztőség felvázolta a folyóirat célját:

*„A Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet a folyóirattal elsősorban a két intézmény körzetébe tartozó általános iskolák mindennapi munkájával kíván közvetlen kapcsolatot létesíteni, nem hanyagolva el azonban az ország más tájainak oktatási és nevelési kérdéseit sem...”*

*„Lapunk az általános iskola életével összefüggő időszzerű kérdések megvitatása kapcsán egyrészt a szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a legbátrabb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánja összegyűjteni, ismertetni, továbbfejleszteni, másrészt az előre mutató módszertani törekvések kibontakozását segíti elő, egyben a két intézmény hallgatóit is közelebb viszi életpályájukhoz.”*

Péter Ernő elvtárs, szakszervezetünk volt főtitkára 1962-ben üdvözölte a folyóiratot. Egyetértett a célkitűzésekkel, de tovább is ment egy lépéssel:

*„Az új, a legjobban bevált módszerek felkutatása és közkinccsé tétele azonban csak az első, ha még olyan fontos lépése is a segítségnek. Meg kell tenni a második*

*lépést is – azt, hogy a legjobb módszereket átvegyék és alkalmazzák az iskolák nevelői.”*

Fordulatot jelentett a lap életében az 1967-es esztendő. Néhány idézet az 1. szám „Szélesebb horizonton” című cikkéből:

*„A Módszertani Közlemények – a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottságának kiadásában – ez évben kezdi meg 7. évfolyamát azzal az elgondolással, hogy valamennyi általános iskolai pedagógusképző intézmény közös lapjaként, új alapokon, szélesebb horizonton fejthesse ki tevékenységét.”*

Továbbá: a lap *„tudatosan be akarja tölteni azt a hézagot, amely a pedagógusképző intézmények és az általános iskola kapcsolatában ma még fennáll.”*

*„A Módszertani Közlemények cikkeivel, tanulmányaival segíteni kívánja a tanító- és tanárképzést. Minden számban olyan tanulmányokat szeretne közölni, amelyek az általános iskolai oktató-nevelő munka problémáit felvetve, a főiskolai, intézeti hallgatók szemináriumi foglalkozásához is konkrét anyagot nyújtanak.”*

További feladatként jelöli meg a tanítói, tanári munka tudatosabbá tételét, a szakfelügyelők, igazgatók munkájának segítségét, általában a pedagógusok továbbképzését.

Állíthatjuk, hogy a folyóirat célkitűzése megfelel mindazoknak a követelményeknek, amelyeket a magyar pedagógia folyóiratok széles táborában támaszthatunk vele szemben. Olyan feladatokat vállalt és vállal, amelyek megfelelnek a korszerű olvasói igényeknek, nem keresztezik más folyóiratok célkitűzéseit, nincsenek átfedésben, sőt oktatáspolitikai szempontból jelentős új célkitűzéseket szolgálnak, s ezeket a feladatokat majdnem teljes egészében teljesíti, ami önmagában véve és más lapokhoz való viszonyításban is nagyszerű fegyvertény.

Ebben kétségtelenül benne van a célkitűzéseknek és az igényeknek az egybevetése, de benne van az is, hogy kitűnő szerkesztő gárdával rendelkezett és rendelkezik, nagyon határozott törekvést láthatunk a színvonalas szerkesztő gárda tudatos szervezésére. Az adottságok is kitűnőek, mert az általános iskolai elméleti és gyakorlati szakemberek legkiválóbbjait tömörítik pedagógusképző intézményeink s a szerkesztő bizottság magja ezekből került ki. Az első időszakban csak ők adták a szerkesztő bizottság tagjait, de a későbbiekben találkozhatunk azzal a törekvéssel, hogy bővüljön a szerkesztő bizottság, abban az értelemben is, hogy a képzés és a gyakorlat legjobb szakembereit tömörítse.

A szerzők között mind gyakrabban találkozunk városok, kisebb falvak, sőt tanyai települések pedagógusaival. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy ezt a célkitűzést nem sikerült maradéktalanul megvalósítani, és úgy gondoljuk, hogy a jövőben sokkal eltökéltebben és nagyobb következetességgel kell bevonni a nagy pedagógiai tapasztalattal rendelkező, az oktató-nevelő munka örömeit és buktatóit egyaránt jól ismerő általános iskolai tanítókat, tanárokat, vezetőket és egyéb oktatási szakembereket. Annak tudatában kell ezt tenni, hogy ez nem csupán a folyóirat érdekeit szolgálja, hanem annak a tudománypolitikai és oktatáspolitikai célkitűzésnek a megvalósítása, hogy az elméletet a gyakorlattal minél szorosabban kapcsoljuk össze, hogy a gyakorlat szakemberei között mind többen legyenek olyan alkotó gyakorlók szakemberek, akik nemcsak saját munkájuk állandóan megújuló javítására képesek, hanem arra is, hogy tapasztalataikat összegyűjtsék, elemezzék, értékeljék, feldolgozzák és alkalmassá tegyék arra, hogy széles körben közkinccsé válják tapasztalatuk. A gyakorlatnak az effajta közeledése az elmélet felé nyilvánvalóan szakfolyóiratainknak már ma is, de holnap még inkább halaszthatatlan feladata.

A Módszertani Közlemények fontos munkát végzett a *pedagógus továbbképzés területén*. Ezt az igényességet kétségtelenül meg kell tartania és tovább fokoznia.

A pedagógus továbbképzés mindmáig megoldatlan problémái szocialista oktatásunk fejlesztésének közismerten *gátló* tényezői. Már az 1961-es reformot követő időszakban is intenzíven foglalkoztunk a korszerű pedagógus továbbképzés programjának kidolgozásával, mint ahogyan az 1972-es közoktatási párthatározat megállapítja és mi is hasonlóképpen önkritikusan kell hogy mondjuk ez alkalommal: mindmáig nem sikerült egy ilyen programot kialakítani. Ez a megjegyzés nem a lap munkájával szembeni negatív megjegyzés, sőt inkább pozitívum abban az értelemben, hogy a lap maga igyekezett a maga eszközeivel és lehetőségeivel enyhíteni a továbbképzés gondjait. Minden bizonnyal ez is hozzájárult a lap közkedveltségéhez, olvasottságához, hiszen pedagógusaink nagy többsége érzi ezt a fogyatékossgot és saját maga is keresi szakmai fogyatékossgainak a pótlását és oktató-nevelő munkájának korszerűsítését.

Mindnyájan, akik itt vagyunk, tudjuk, hogy egy folyóirat szerkesztése milyen sok gonddal, előrelátással, az aktuális szempontok állandó figyelembevételével, a pedagógia szüntelen fejlődésének szemmel tartásával és még egyéb gondokkal jár. A Módszertani Közlemények másfél évtized alatt megjelent számainak áttekintése után azonnal szembetűnő élmény számunkra a frissesség, amellyel a szerkesztőség ezekre az igényekre, változásokra gyorsan reagál, A folyóirat tematikája színes, érdekes, egyes tárgykörökben szinte lebilincselő és hozzá kell tennünk azt a szakmai jellegzetességet is, hogy az általános iskolára rendkívül jellemző.

Ebben a körben semmi újat nem mondok azzal, hogy az általános iskola mint intézménytípus, a több mint harmincéves történeti múltja ellenére sem tekinthető homogén oktatási egységnek sem szervezeti, sem elméleti, gyakorlati szempontból. Az úgynevezett alsó és felső tagozati jelleg még mindig érezhető. Nos, a Módszertani Közlemények ennek tudatában vállalja – és ezt megalapozottan mondhatjuk mi is ez alkalommal –, hogy szerkesztő munkájával egységes egésznek is tekinti az általános iskolát. Egyforma hangsúllyal foglalkozik az osztálytanítós és a felsőtagozati szakoktatás nevelési, didaktikai, metodikai problémáival. Sajátos módon fogja egységbe az általános kérdéseket az általános iskolai elméleti, gyakorlati sajátosságokkal. Amikor a pedagógus hivatással, a tanár-diák viszonytal, az osztályfőnök személyiséggel, a pedagóguspálya presztízsével, az igazgató szerepével, a pedagógus közösség konfliktusaival, vagy a továbbképzés új rendszerével foglalkozik, akkor ezt az általános iskola szemszögéből nézi.

És ezt a sajátosságot a pedagógusképzés problémáival bővíti. A sajátosság itt abban van, hogy amikor a pedagógusképzés témáit közli, akkor itt az általános iskola problematikája a pedagógusképzés oldaláról kap megvilágítást. A leendő általános iskolai pedagógusok, amikor az aktivitás lélektanáról, a serdülőkor problémáiról, a nevelési eredmények elemzéséről, vagy a szituáció és a nevelés kapcsolatáról szóló cikkeket olvassák, akkor ebben az általános iskolai gyakorlati problémák színvonalas elméleti feldolgozását olvashatják.

A didaktika általános kérdésein túlmenően bőséges segítséget ad a folyóirat az általános iskola nevelőinek. Nincs olyan tárgy, amelynek oktatója ne találta benne hasznos útmutatót az órák előkészítéséhez, levezetéséhez. Egyszerű dolgok, egyszerű szavak? Igen, de nagyon is fontosak a kezdő pedagógus, a gyakorló tanító és tanár mindennapi munkájában. Az írott betűkkel való írás – az olvasás és a környezetismeret koncentrációja – a hazaszeretetre nevelés olvasás órán – Petőfi alakja a 4. osztályosok érzésvilágában – magnetofon a fogalmazásórán – kombinatorika az alsó tagozaton – világnézeti problémák a számtantanításban –, e néhány kiragadott példa is hűen érzékelteti azt a gazdagságot, amellyel a szerkesztőség a tanítónők, tanítók munkájának megkönnyítésére siet.

De ugyanilyen változatosságot mutat a felső tagozat is. Csak néhány téma a gazdag termésből: a tanulók érzelmi reakciói egy nyelvtanórán – esztétikai és pszichológiai szemlélet az irodalom elemzésében – Fekete István önmagáról és műveiről – orosztanítás bábok felhasználásával – számokkal való munka a földrajztanításban – mértékegységek a fizikában – biológiai fogalomalkotás – a politechnikai szakkifejezések értelmezése – úttörőcsapatok nyári táborozása.

Nyugodtan elmondhatjuk ezek után, hogy a lap a pedagógia minden kérdését felöleli. Ez az egyik, nagyon is lényeges oka népszerűségének. De nem hanyagolható el a másik sem, nevezetesen az, hogy erősen a gyakorlat oldaláról tárgyalja a problémákat – gondolok itt elsősorban az órávázlatokra, elemzésekre, a rajzokkal, grafikonokkal bőven illusztrált írásokra. Ezeken a területeken országos méretű tapasztalatcsere zajlott és zajlik le ma is, a szónak nemes értelmében, amely szerint az idősebb, gyakorlottabb nevelő átadja tudását a fiatalabbnak, az alföldi tanyai tanító a dunántúlinak, az összevont osztályokkal foglalkozó a hasonlóan nehéz körülmények között dolgozó kollégájának.

Természetesen most megint felmerülhet az aggály: a sok gyakorlati cikk közlése nem lesz-e gátja az önálló, alkotó pedagógiának, annak, amit úgy is kifejezhetünk, hogy X vagy Y óráját láttuk, hallgattuk, amely csakis rá jellemző, egyedi, s ez az óra különbözik mindenki másétól.

Tudjuk, hogy a folyóirat munkájának nincs és nem is lesz ilyen következménye. Ellenkezőleg: hisszük és reméljük, hogy a lap továbbra is nagy felelősségtudattal, igényességgel, kezdeményezőkésséggel tölti be azt a feladatát, amelyhez 15 esztendőn át hű volt és maradt.

Ezért az eredményért, jó munkáért szakszervezetünk nevében köszönetet és elismerést mondok valamennyi szerkesztőnek, szerkesztő bizottsági tagnak, szerzőnek, technikai dolgozónak, kérve és biztatva őket a további színvonalas közreműködésre.

Befejezésül néhány gondolatot kiemelnék. Szakszervezetünk elismeréssel adózik a Módszertani Közlemények teljesítményének, jelentős eredményeinek, pedagógiai alkotómunkájának. Úgy tekint rá, mint amely a szocialista nevelésügy fejlesztésében jó ügyet szolgált, a maga eszközeivel segítette a fejlődést, hűségesen kitartott az alapozó képzés demokratizálásának, színvonala szüntelen emelésének elve mellett. A kutatások, a kísérletek támogatásával, eredményeinek közkinccsé tételével, a tapasztalatcsere felkarolásával, az írott szó erejével a pedagógiai alkotó munka jó műhelyének bizonyult. Haladjon továbbra is ezen az úton, mert jó úton halad. *Három vezető eszmét* – nem mintha erre a szerzők és a szerkesztő bizottság eddig nem gondolt volna – ez alkalommal mégis kiemelnék. Mindhárom a szakszervezeti tömegmozgalmi munkában is központi helyet foglal el.

Az *első* a pedagógiai élet gyakorlatát van hivatva szolgálni. Mindenfajta tudományos vizsgálódás, kutatás – még az alapkutatás is – abból és ezúton nyeri értelmét, ahogy és amilyen mértékben a gyakorlatot segíti. Minden szavunk, gondolatunk éppen ezért – közvetlenül vagy közvetve – még inkább segítse az általános iskolában tanító 65 000 pedagógus munkáját. Az elmélet útmutatásai az ő alkotó tevékenységükben, szocialista nevelőmunkájuk tudatosságában öltönn testet.

*Második* gondolatunk is az elmélet és a gyakorlat szorosabbá fűzésének szolgálatában áll. Biztatnunk, erősíteniünk kell az alkotó, újító, ötletdús, a márt meghaladni kívánó, a monotóniát áttörő nevelést. Az olyan pedagógus munkáját, aki erre tartósan képes, eredményeit tapasztalati szinten összegezi és közkinccsé teszi – az ilyen pedagógus munkáját tudományos teljesítménynek kell elismerni és honorálni. Ezt mindenkivel el kell fogadtatni, mert ez is érdekvédelem.

*Végül, de mindenekelőtt* a lap a legnagyobb tudatossággal és energiával erősítse a pedagógus hivatást. Ennek az elkötelezettségeit és szépségeit. A gondok, a bajok, a problémák mellett első helyen szolgálja a pálya emberi értékeit, a szükséges optimizmust, a szocialista nevelésügy páratlan perspektíváját. Az ilyen szerkesztői elvekben gazdag, pezsgő, mozgósító lap képes egyik legfontosabb tartalékunkat, a pedagógiai alkotó munkát optimálisan aktivizálni. Kívánom, hogy ezeknek a feladatoknak a legközelebbi évfordulóra, a negyedszázadosra, a lap egyre magasabb színvonalon feleljen meg.

SZABÓ G. LÁSZLÓ,

az MSZMP Szeged Városi Bizottsága osztályvezetője

Kedves Elvtársak! Tisztelt Kollégák! Engedjék meg, hogy az MSZMP Szeged Városi Bizottsága nevében tisztelettel köszöntsem a Módszertani Közleményeket, amely 15. évfolyamához érkezett. Nincs módomban még új beosztásomból eredően köszönteni – mert csak április 1-én foglalom el ezt a munkahelyet, de zárójelben nem megyei elnökhelyettesként szabad legyen megjegyeznem, hogy lehetőségeimhez mérten nagyon szívesen és őszintén fogom támogatni új munkakörömben a Módszertani Közleményeket. Előtte Voksán elvtárs igazán nagy szakértelemmel és szeretettel méltatta a folyóiratot, ezért én csak nagyon röviden, néhány gondolatot szeretnék az eddig elhangzottakhoz hozzáfűzni. Mi az, ami szememben oly fontossá teszi ezt a lapot? Elsősorban a célkitűzés. A korszerű módszerek átadására való törekvés. Jól tudjuk, akik valaha tanítással foglalkoztunk, hogy a legkorszerűbb tudás is holt anyaggá válhat a pedagógus kezében, ha nincsenek meg a módszerek a legújabb, a legkorszerűbb módszerek, amelyekkel ezt hallgatóinak, tanítványainak átadja. Ezeknek az új és korszerű nagy hatású módszereknek az átadásában roppant nagy szerepet játszottak az elmúlt 15 esztendőben a Módszertani Közlemények. A másik gondolat, az alkotó pedagógusok tömörítésére vonatkozik. Itt ma az előző konferencián többen idézték a Marx által oly szépen megfogalmazott emberi megújulás, önmegújulás gondolatát. Azt hiszem, az alkotó pedagógus a leginkább kifejezi a megújulásra kész embert. És ezeknek az alkotó pedagógusoknak a fóruma lett az elmúlt 15 esztendőben a Módszertani Közlemények. Nagyon köszönöm Voksán elvtársnak, hogy méltatásában pár gondolatot annak is szentelt, hogy itt Szegeden az alkotó pedagógiai munkának hagyományai vannak. Ezekben a hagyományokban véleményem szerint mindig felismerhető a műhelymunkára való törekvés, a műhely kialakítása. A szocialista léttől annyira elválaszthatatlan ez a fajta együttműködés, amelyet a Módszertani Közlemények eddigi tevékenységében, és én bízom abban – hogy ezután következő évfolyamaiban is kiteljesít. A magyar pedagógia és a magyar iskolai élet izgalmas korszakát fogta át ez a 15 esztendő. Segítette a célokat új módszerek átadásával, a megvalósulás útján. Mindig volt ereje a szerkesztőnek és a munkatársaknak, hogy fő célnak alárendeljen, vagy a fő célt erősítve új kezdeményekre is figyelmet fordítsanak. Megvallom – mi szegediek nagyon büszkéek vagyunk többek között arra, hogy a Kincskereső innen nőtt ki és vált ma már a Magyar Úttörő Szövetség országos gyermekirodalmi lapjává, amelynek havi példányszáma 80 ezer körül mozog. Azt hiszem, hogy a mai kerekasztal beszélgetés szimbolikus lehet. Szimbolizálja azt,



hogy a Módszertani Közlemények munkatársai képesek az új nyújtására, az önmegújulásra. Most egy olyan témát karoltak fel, – a minisztérium illetékes osztályának a segítségével –, amely nagyon fontos és nagyon korszerű. Bízom abban, hogyha ezt a témát, a pedagógus személyiség aktuális problémaköreit közölni fogja majd a lap, ez egy kiterelbelyesedő vita lehet. Talán nem vetem el a sulykot, ha azt mondom, hogy országosan kiterelbelyesedő vita lehet, amelyből megint a nevelés ügye fog profitálni és mindazon intézmények, amelyek pedagógusképzéssel és az új pedagógusok felkészítésével foglalkoznak. Nagyon szép szimbólum ez, szocialista életünkhöz szervesen hozzátartozó szimbólum, keresnünk kell mindig az újat. A céljainkhoz minél maximálisabban közelebb vivő újat. Ezt tette ma a Módszertani Közlemények. Ismételtelen tisztelettel köszöntöm a lapot, minden munkatársat és sok sikert kívánok. Szeretném, ha a 25 éves jubileumot megünnepelhetnénk együtt.

Jó erőt, egészséget kívánok az elvtársaknak!

FORGÓ PÁL,

Szeged megyei-városi tanács művelődési osztályvezető

A szegedi pedagógusok és Szeged megyei-városi Tanács Művelődési Osztálya nevében tisztelettel, őszinte nagyrabecsüléssel köszöntöm a 15 éves Módszertani Közlemények szerkesztő bizottságát, munkatársait, minden kedves kollégánkat. Nekünk szegedieknek különösen kedves ez a folyóirat. Itt történt a kezdeményezés 15 évvel ezelőtt, a Módszertani Közlemények elindítására. Szeretettel gondolunk azokra, akik vállalták, hogy egy új pedagógiai folyóiratot indítsanak útjára, olyan folyóiratot, amelyet itt vidéken szerkesztenek, de tartalmában, mondanivalójában az egész ország pedagógus társadalmához szól. A 15 év alatt megjelent számokat lapozgatva meggyőződhetünk arról, hogy valóban a Módszertani Közlemények továbblátott a helyi problémákon. Ezért vált a pedagógusok kedves lapjává, országszerte, ezért nőtt a példányszám többszörösére. A gyakorló pedagógus bármelyik számát veszi is kézbe, mindig talál olyan írást, ami neki szól, az ő gondjait segít megoldani, neki ad hasznos útmutatást, hasznos tanácsot, egy-egy jó ötletet. Hosszú lenne felsorolni azokat oktatási-nevelési kérdéseket, amelyre a lap folyamatosan felfigyelt. Oktatáspolitikánk elvi kérdései, az erkölcsi, politikai, világnézeti nevelés, a hazafiságra nevelés, az osztályozás, értékelés, az új matematikatanítás, az anyanyelvi képzés, a feladatlapos munka, a közoktatáspolitikai határozatból adódó nevelési és oktatási feladatok végrehajtása során. Az elmélet és a gyakorlat soha nem elszakítva jelentkezett az elmúlt 15 év alatt. Pedagógusaink ezért szeretik és várják a lapot. Egy-egy írása a tanári szobában lezajló beszélgetések témájává válik, másik: munkaközösségi foglalkozáson vitatják meg, a harmadik: ajánlott irodalomként szolgál egy-egy nevelési értekezletre való felkészüléshez. Így vált a Módszertani Közlemények a mindennapi pedagógiai tevékenységünk részévé. A jövőt illetően az a kérésünk a szerkesztőségtől, hogy ugyanilyen gonddal, szeretettel foglalkozzanak a folyóirattal, mint tették azt az elmúlt 15 év alatt. Őrizzék meg frissességüket, szélesítsék kapcsolatukat a pedagógusokkal, adjanak biztatást, támaszt az újat kereső, jobbat akaró, igyekvő kollégáknak. Jó egészséget, töretlen munkakedvet, további sikereket kívánok a folyóirat szerkesztő bizottságának és minden munkatársának.

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE,  
vezető szakfelügyelő, Budapest

Tisztelt Elvtársak! Tolmácsként szólok, mert tegnap felhívott Bodnár Gábor elvtárs, Budapest XI. kerületének művelődési osztályvezetője, aki szeretett volna eljönni, de nagyon fontos pártbizottsági értekezlet megakadályozta ebben és megkért, hogy a következőket tolmácsoljam: Felhasználná az alkalmat, hogy köszöntse a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolát azért, mert az utóbbi időben munkába állt pedagógusok közül – úgy tapasztalja, hogy az innen kikerülők, nagyon jól felkészültek, pedagógiaiilag, szakmailag egyaránt. Másodsorban köszönti a folyóiratot és mindjárt hozzátette, ha itt lenne, elmondaná, hogy nagyon szorgalmazná, hogy ne csak évi 5 ezer példányszámban jelenjék meg, hanem jelenhessék meg több példányszámban és ugyan-csak tolmácsolnám azt, hogy szívből köszönti Németh István felelős szerkesztő elvtársat, akivel személyes találkozásai során olyan pedagógust ismert meg és olyan szerkesztőt, aki hittel, szenvedéllyel végzi a munkáját. Kéri, jó egészségben folytassa munkáját. Nagyon szerényen ezeket szerettem volna tolmácsolni.

DR. ZUKOVITS IMRE,  
főiskolai tanár, Pécs

Kedves Kollégák! Kedves Elvtársak! Engedjék meg, hogy a pécsi Tanárképző Főiskola igazgatójának, dr. Kalmáchev Zoltán elvtársnak személyes megbízásából, valamint az intézmény oktatóinak a megbízásából is néhány köszöntő szót mondjak a jubileum alkalmából. Kedves elvtársak 15 év és az ember akármennyire racionálisan gondolkozik, az ünnepélyes alkalmakon lehetetlen az érzelmi vonatkozásokat kikapcsolni, akkor is és úgy is, ha azt mondjuk, hogy az észé a döntő szó. Az eredmény nem önmagától születik meg, hanem abban ezernyi gond, fáradság, utánajárás és szinte láthatatlan apró munka rejtőzik. Tegnap este ismét végiglapoztam a 15 év bibliográfiái összesítését. Mennyiségében is döbbenetes és megrendítő élmény. A több mint ezer cikk tanú rá. A szerkesztő bizottság, a szerkesztőség változott, de a felelős szerkesztő személye azonos. Én csak egyet tudok mondani, hogy a mi kettőnk levélváltása csupán több mint két vaskos dosszié. Hát akkor a többi intézmény, a többi munkatárssal való levelezés mennyi lehet? Tegyek még hozzá azt, hogy legtöbbször saját kézzel ír a felelős szerkesztő, vagy ő saját maga gépel, mert önálló adminisztrátor nincs a lapnál, mint más szerkesztőségekben. Én azt tudom mondani, hogy mindazon szerzők, akik itt a lapnál kezdték működésüket, neveket tudnék mondani – ma már elismert és országos tekintélynek örvendő emberek, akiknek az első írásait, lépéseit segítette a felelős szerkesztő.

Mindazok nevében, akik teret és lehetőséget találtak gondolataiknak a szélesebb körben való terjesztésére, de a magam nevében köszönöm meg a felelős szerkesztőnek a nagyon, de nagyon komoly, határozott és mindig az ügyet tekintő segítségét. Mint aki ismeri a lap jelenlegi anyagi problémáit, hadd javasoljam az ünnepi óra ünnepi perceiben, hogy mindaz, aki tud segíteni, segítsen. Utalás történt arra is, hogy a felelős szerkesztő kezdeményezésére, a Módszertani Közlemények mellékleteként indult el a Kincskereső. Elmondom, hogy a pécsi Orvostudományi Egyetem Gyermekek-

klinikájára eljuttattunk annak idején, a kísérletezés időszakában néhány Kincskeresőt, azoknak a gyerekeknek, akik hónapokon keresztül álltak gyógykezelés alatt. Az eredmény? Jöttek az orvosok, hogy lehetne-e még kapni. Ma előfizetők. Olvassák-e a pedagógusok a lapot? Módszertani Közleményeket? Hát hadd mondjam a következőt. A pécsi Tanárképző Főiskola hallgatói olvassák a lapot. Belenyúlunk a zsebükbe és megveszik, pedig a szerkesztőség szegedi. A fejlesztés lehetősége ott van. Ismertessük meg a Módszertani Közleményeket a tanító- és tanárjelöltekkel. Öröm a számomra is, mikor minden előzetes magyarázat nélkül hivatkoznak szakmódszertani, a pedagógiai, didaktikai és pszichológiai szemináriumokon, vagyis a hallgatóság rájött arra, hogy érdemes olvasni. És a pedagógusok? Abban a helyzetben vagyok, hogy Dunántúl nyolc megyéjének a továbbképzésén keresztül kapcsolatban vagyok minden megyei továbbképzési kabinettel, rengeteg iskolába járok. Kérem, nem voltam még olyan dunántúli iskolában, ahol ne olvasnák a Módszertani Közleményeket. Ott van minden iskolában a Módszertani Közlemények. És olvassák! Elvtársak, a legnagyobb elismerés, hogy a polcokról rendszeresen hiányoznak a Módszertani Közlemények számai, ami annyit jelent, hogy viszik és olvassák. Ezen gondolatok után engedjék meg, hogy teljes mértékben és szívem teljes egyetértésével hadd tolmácsoljam főigazgatónk személyes jókívánságait, hozzátéve a pécsi Tanárképző Főiskola dolgozóinak üdvözlét azzal a megjegyzéssel, hogy nemcsak életünket és vérünket, hanem továbbra is ott leszünk a szerkesztésben, az írásban és a terjesztésben.

# A pedagógus személyisége

DR. MOHOLI KÁROLY

főiskolai főigazgató

Ünnepi megemlékezésünkön értékeljük azt a munkát, amelyet a Módszertani Közlemények 15 éven át a magyar pedagógus társadalom széles körében elért. Jelen üdvözlő szavaimban nem feladatom mélyen szántó elemzést nyújtani, de a jövő feladataira mégis utalni kívánok. Minden idők legszebb feladata az ember nevelése, értelmének formálása, gondolkodásának fejlesztése, általa az élet szolgálata. Az életet szolgálni azonban csak az tudja, aki maga is hisz az élet szépségeiben. Az élet szeretete nélkül kihal a tanári munka melege, az élet igazi szépségének megéreztetése és tudatos ápolása a pedagógus nevelőmunkájának feladata. Ennek a fontos nevelőmunkának formálásában, az új módszerek keresésében, a kialakult metódusok közzétételében vállalhat továbbra is fontos szerepet a Módszertani Közlemények.

Tudatosá kell tenni, hogy a korszerűsítésben a pedagógus szerepe nemhogy hátrébe kerülne, sőt fokozódik, sokoldalúbbá válik, hatékonysága nagyarányúbban növekedik. Oda kell hatni, hogy fokozottabban hassa át a pedagógust, az alkotás, a tenniakarás, az új keresésének vágya. Legyen ennek a megújuló új szellemnek további szószólója a Módszertani Közlemények, és mi, főiskolai oktatók pedig segítsük elő, hogy minél eredményesebben szolgálja a magyar pedagógus társadalom további fejlődését.

NÉMETH ISTVÁN

felelős szerkesztő, főiskolai docens

15 évvel ezelőtt Szegeden az általános iskolák alsó tagozat számára a Tanítóképzőben, a felső tagozat számára a Pedagógiai Főiskolán képeztek tanítókat, illetve általános iskolai tanárokat. A két nevelőképző intézet oktatói olyan szellemi bázist jelentettek, amely egy lap elindításához feltétlenül szükséges. Habár két intézményben képezték az általános iskolák számára a nevelőket, már akkor úgy láttuk, hogy az általános iskola 8 osztálya egységes. A lap kezdettől fogva foglalkozott az általános iskola 1–4. osztályának minden gondjával, problémájával. Erre többek között azért is szükség volt, mert 15 évvel ezelőtt csupán a Köznevelés néhány oldalas melléklete vállalta ezt a feladatot, és csak később, évek múlva született meg a Tanító, amely végre segítette az általános iskola alsó tagozatában működő tanítók munkáját. 15 évvel ezelőtt is – mint ma is – több ezer képesítés nélküli nevelő dolgozott és tanított iskoláinkban. Hiszem, hogy hittel és lelkesedéssel, de önmagában ez nem elég. A Módszertani Közlemények az ő munkájukat is segíteni akarta, és teszi ezt napjainkban is. Végül is gyerekeinket, legnagyobb kincsünket bízva rájuk szükségsszerűségből társadalmunk.

Segítséget kívánt nyújtani a Módszertani Közlemények a tanító és tanárképzés munkájához is. A szaktárgyak metodikájához, a pedagógiai tárgyak szemináriumához sok-sok irodalmi anyagot nyújtott és nyújt. A felsoroltakon kívül még sok olyan tényező játszódtott közre, amelyek a lap indításához alapot nyújtottak. A Módszertani Közlemények nem rendelkezett nagy állami szubvencióval az induláskor. Ma sem rendelkezik, de egy kis állami szubvenciót szívesen venne a 15. év után. Talán ki is érdemelte. Az első előfizetők száma 1200 volt. Hadd mondjam meg azt is, hogy ez

az 1200 előfizető még nem is ismerte a lapot. Mondták is többen, hogy azért fizettek elő.

Az előfizetők száma évről évre emelkedett. Ma 6500 példányban jelenik meg a Módszertani Közlemények. Elindítani nem könnyű egy lapot, azután már úgy látszott, hogy megállítani is nehéz volna.

A 15. év alkalmával köszönetet kell mondanom azoknak, akik a Módszertani Közlemények indulásakor a segítségemre voltak. Köszönetet mondok Csukás Istvánnak, a Pedagógiai Főiskola, Gaál Géának, a Tanítóképző Intézet akkori igazgatóinak. Ki kell emelnem Miklósvári Sándort, az Oktatásügyi Minisztérium osztályvezetőjét, aki 15 éven keresztül segítette munkánkat. Közvetlenül is bekapcsolódott a lap szerkesztői munkájába, mint a szerkesztő tanács elnöke. Meg kell említenem azokat is, akik hosszabb-rövidebb ideig dolgoztak lapunknál. Köszönetet kell mondanom azon munkatársaimnak, szerzőknek, akik sok-sok éven keresztül önzetlenül dolgoztak lapunknak. Ki kell emelnem *Krasznai László*, *Nagy Ernő* áldozatos munkáját, akik a lap kiadói tevékenységében nyújtottak sok-sok segítséget, *dr. Zentai Károlyt*, aki a műszaki szerkesztői teendőket végezte.

A szerkesztőnek ismernie kell az általános iskolát belülről is, felülről is. Módomban is volt belülről is megismerni az általános iskolát, hisz tanítottam minden osztályában. Felülről is volt módomban megismerni, betekinteni az általános iskolában folyó munka irányításába, hisz évekig a minisztériumban is dolgoztam, többek között tanterv készítésében is részt vettem.

Azonban ez mind nem elég. Egy lap szerkesztőjének sok jó munkatárssal kell dolgoznia. És ezekben sem volt hiány. A lap köré tömörült egy nagyon lelkes tábor. Rájuk mindig, mindenkor számíthatott a szerkesztő. Valóban 15 éven keresztül abban a kedvező helyzetben voltam, hogy az általános iskola minden gondjának, bajának, szaktárgyainak, pedagógiájának a legjobb szakértőivel tudtam mindig gondolatot cserélni.

A jó munkatársak 15 éven keresztül átsegítettek minden felmerülő problémán, hisz 15 éven keresztül volt néhány problémája oktatásügyünknek és pedagógiánknek. A jó munkatársakkal rendelkező szerkesztő gondolhatott arra is, hogy elindíthassa a Módszertani Közlemények Könyvtárát.

Az első kiadványunk „Óraleírások és elemzések” a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 50. évfordulója alkalmából jelent meg. A Tantervnek a Szovjetunióra vonatkozó anyagát dolgozták fel a szerzők. Nemcsak azt írták le, hogy mit, hanem rámutattak azokra a didaktikai, metodikai, pszichológiai, pedagógiai mozzanatokra, amelyek az órák során megvalósíthatók és kibonthatók. Egy másik kötetünk a „Haza-szeretetre nevelés” kérdését vizsgálta. Konkrétan – mi mindig konkrétan írtunk –, az iskola életéből nőttek ki ezek a tanulmányok is.

Darvas József indította el az olvasó népert mozgalmat. A Módszertani Közlemények úgy vélte, hogy a mozgalmat úgy támogathatja legjobban, ha az általános iskolás korú gyerekeket neveljük olvasóvá. De olvasóvá csak akkor válik az általános iskolai tanuló, ha a nevelői is olvasók. Hát akkor olvasóvá kell nevelni, ha még nem azok a tanítóképzők és a főiskolák hallgatói. Egy ankétot szerveztünk, amelynek anyagát Pedagógusképzés az olvasó népert címmel jelentettük meg.

A Petőfi-évforduló alkalmat adott arra, hogy áttekintsük, hogyan tanítjuk egyik legnagyobb költőnket az iskolában, illetve hogyan tanítsuk. Petőfi az iskolában címmel jelent meg a Módszertani Közlemények könyvtárának következő kötete.

A lapunk és a szerkesztőség mindig előre nézett, és a lába elé is.

Néztük, mi az, ami előre mutat. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Fizika Tanszéke Kövesdi Pál főiskolai tanár irányításával a természettudományok tantervi

vonatkozásainak kérdéseit vizsgálja. A matematikai tanszék a korszerű matematikai nevelés kérdéseinek kísérleteivel jár az élen Szendrei János főiskolai tanár irányításával. Szerkesztésében jelentettük meg *A korszerű matematika néhány témaköre az általános iskolában* című kiadványunkat. Az első ötezer példány néhány hónap alatt elfogyott. Azonnal kiadtuk újabb 5000 példányban. A jelek szerint ez is gyorsan elfogy.

Úgy véljük, hogy ha valami újat akarunk, annak közvéleményt kell teremteni, pedagógusok között is.

A Módszertani Közlemények mellékleteként jelent meg 1970-ben a KINCS-KERESŐ. Az általános iskolai tanulók olvasóvá nevelését kívánta szolgálni.

Elgondolásom szerint egy természettudományi, irodalmi és művészeti ifjúsági lapként indult volna. Ma is úgy vélem, hogy a tizenvalahány éves gyermekek nagyon szívesen olvasnak földrajzi, csillagászati, kémiai, fizikai, tehát természettudományos cikkeket a művészeti és szépirodalmi írások mellett. Talán így jobban lehetett volna teríteni a lapot, még nagyobb lehetett volna az érdeklődés. Végül is bizonyos körülmények miatt irodalmi lapként jelentettük meg. A négy tanárképző főiskola gyakorló általános iskoláiban folytatódta a kísérletek Dobcsányi Ferenc főiskolai adjunktus irányításával. Négy évi eredményes kísérlet után a Magyar Úttörőszövetség szárnyai alatt a Csongrád megyei Lapkiadó gondozásában ma már 80 ezer példányban jelenik meg.

A Módszertani Közlemények 15 éven át pedagógus központú volt. Úgy véltük, hogy a tanítók, tanárok pedagógiai kultúráját úgy kell emelni, hogy a lapunkban megjelenő cikkek és tanulmányok ugyanakkor segítséget nyújtsanak az iskolai munkához.

A fejünkben levő ismeretek gyorsan elavulnak, meg kell újítani. Így igaz. De azt is hozzá tehetjük, hogy a jellemre vonatkozó tulajdonságok maradandók. Ezért a Módszertani Közlemények egyre inkább nevelésközpontúvá válik. Csodálatos oktatáshoz szükségesek azok a reformok is, amelyek most és a következő évtizedekben kibontakoznak. De nincs az az oktatógép, nincs az a reform, amelyet meg lehetne valósítani pedagógus nélkül. Minden csak a pedagógusokkal valósítható meg. A legmagasztosabb elgondolások is kifakulnak a gyakorlatban, ha azokat a pedagógusok nem teszik magukévá. A pedagógusnak hinnie kell a munkájában, hogy higgyenek a tanítványai is neki.

Befejezésül hadd mondjak el egy történetet:

Korábbi századokban vagyunk, Franciaországban. A katedrálisok építésének korszakában. Az épülő katedrális mellett követ faragnak a munkások. Nagyokat ütnek a kalapáccsal, csorog róluk a veríték. Egy úr arra sétálva nézi őket, az építményt is. Megkérdezi az egyik munkástól: Mit faragsz? Az felnéz rá verejtékes arccal, és azt mondja: követ faragok. Megkérdezi a másikat: te mit faragsz? Azt feleli: katedrális építék. A katedrális építők hitével kell a pedagógusnak dolgoznia. Hogy milyen fontos szerepet szán lapunk ennek a kérdésnek, most és a következő években is, azt biztosítja a mai ankétunknak a témája is: *A pedagógus személyisége*.

Köszöntöm kerekasztal beszélgetésünknek a résztvevőit: *Miklósvári Sándor* miniszteriumi főtanácsost, osztályvezetőt, *Salamon Zoltánnét*, a Pedagógus Szakszervezet osztályvezetőjét és *dr. Kerékgyártó Imre* vezető szakfelügyelőt.

Gondolom, hogy abban egyetértünk, hogy az oktatáspolitikai párthatározat nem véletlenül helyezte az oktatáspolitikai gyakorlatának középpontjába a *pedagógus személyiségét*. Jelentősen, aláhúzottan beszél ez a határozat a pedagógus személyiségének fontosságáról, szerepének a súlyáról. Tényleg nagy dolgok várnak a ma és a holnap pedagógusára, eleget kell tudni tennie azoknak az iskolapolitikai követelményeknek, amelyek számára adottak ma és a következő években. Tehát azt gondolom, hogy amikor a pedagógus személyiségéről, e nagyon fontos funkció tartalmáról, jelenéről beszélgetünk, és egy tanárképző intézetben beszélgetünk, akkor ez a lehető legjobb helyen történik. Itt kell, ez a műhelye egy gondolat kifejtésének, természetesen. Nagyon sok függ attól, hogy azok, akik a pedagógusok képzésével foglalkoznak, hogyan gondolkodnak a pedagógusról, mint szakemberről, mint fontos személyiségről. Nem tudom, hogy elégedettek lehetünk-e azzal, ahogyan a mi társadalmunk értékszemléletében a pedagógus szakma, hivatás ma elhelyezkedik. Nem tudom, nincs-e súlyos közünk ahhoz, hogy ez a társadalmi értékítélet magasabb legyen, mint amilyen. Ha valaki azt mondaná, hogy a kiválasztott szempontok, amelyeket itt a beszélgető partnerekkel összeállítottunk, kissé önkényesen kiválasztott szempontok, akkor azt kell mondjam, hogy teljesen igaz, így van. Ugyanis mi nem azért hívtuk ide önöket, és nem azért jöttünk ide, hogy ezt a súlyos és vaskos problémát megoldjuk, hanem azért, hogy napirendre tűzzük. Őt ilyen gondolat csomópontot választottunk ki, amellyről azt gondolom, hogy vezérfonala lehetne az eszmecserének, a beszélgetésnek. Ki-kinek tetszése szerint kapcsolódhat bármelyikhez, mert ezek a problémák összefüggnek. Nem lehet ezeket olyan mereven szétválasztani. Elmondanám, hogy mi az az öt gondolatkör, amire gondoltunk, és ami a napirendre tűzését jelenthetné a témának.

Az egyik ilyen dolog az, és ez egy nagyon önmagunknak szóló feladat is egyúttal, hogy *magasabb színvonalon kell képeznünk ezeket a szakembereket*. Minden tekintetben magasabb színvonalon. A szakmát illetően is, a módszereket illetően is, szóval minden szempontból.

Azután egy másik ilyen gondolatkör lenne, ami ehhez szorosan kapcsolódik, és nem tudom, hogy milyen mértékben lehetünk, vagy legyünk önkritikusak, vagy kritikusak, de szándékosan vetjük fel, hogyan is áll *a pedagógus társadalom általános kulturális színvonal*a. Rendben van ez a kérdés? Nyugodtak lehetünk? Mindent megtettünk ennek érdekében, avagy vannak itt használható gondolataink, amelyek aztán majd a képzés munkájában kaphatnak fontos szerepet.

Tovább haladva a harmadik gondolatkörre, a pedagógus személyiségére gondolva és vele foglalkozva mindenképpen el kell őt helyeznünk egy kollektívában, egy területben. Tessék csak őszintén megmondani a beszélgetésben, hogy a mi társadalmunk rendben levőnek gondolja *a pedagógus kollektívák életét*, az ottani dolgokat? Nézzünk szembe ezzel a kérdéssel. Azt hiszem, itt nagyon sok megoldandó probléma van, amit úgy szoktunk röviden mondani, hogy munkahelyi légkör. Hogyan is áll ez a dolog?

Negyedik gondolatkör lenne, egy agyoncsépzett kifejezés *a pedagógus továbbképzés*, azt javasolom, ne is beszéljünk róla, hanem arról beszéljünk, hogy az a fajta önképzés, amely egy pedagógus belső világából, igényeiből fakad, ezzel hogy állunk? Hogyan neveljük a leendő pedagógust arra, hogy szakmai igényei támadjanak és ez hajtsa őt abban, hogy mindig többet és többet akarjon saját tudományában, szakmájában. Ez lenne az igazi továbbképzés. Ez a bizonyos önképzés.

Végül az utolsó gondolatkör, hát az ami itt is van fölöttünk kiírva „A pedagógus hite: az emberek az eddiginél különbbé nevelhetők és többre taníthatók” – és az, amiről Németh elvtárs záró gondolatában szólt. Nagyon súlyos kérdés, érdemes lenne alaposan megbeszélni, higgyen a pedagógus abban, amit tesz. Legyen *pedagógiai hite*. Hogyan kell őt a meggyőződésnek erre a fokára eljuttatni, hogyan tudjuk erre nevelni, mit kell tennünk azért, hogy higgyen, hogy amihez ért, amit tesz, az sugározzék róla tanítványai irányába.

Ennyit gondoltam bevezetésképpen. Tűzzük napirendre a pedagógus személyiségének problémáját. Kérem a segítségüket, hogy napirendben tartható legyen és folytatható majd máshol. Az itt elmondottakra építve továbbfejleszthessük a hasznos, használható gondolatokat.

Ismételen nagyon örülök annak, hogy innen a szegedi főiskoláról indulhat el ez az akció, mozgalom, vagy nem tudom minek is nevezzem, de mindenképpen jó, illetékes helyről. Azt hiszem, hogy nagyon közel áll a felelősségérzetünkhöz az, hogy tényleg arról beszéljessünk, hogy milyen is legyen a mának és a holnapnak a pedagógusa.

#### SALAMON ZOLTÁNNÉ,

a Pedagógus Szakszervezet osztályvezetője

Igaz, hogy a pedagógus munkáról nagyon szép és meleg szavakban azt hallottuk, hogy a legnagyobb hivatástudatnak kell áthatnia, és mi pedagógusok azt is valljuk, hogy a hivatástudatnak maximálisan segítenie kell a mi munkánkat. Igaz, hogy igazán eredményesen a pedagógus munka csak magas hivatástudattal végezhető el. Munkánk azonban nem különleges munka, minden problémája ellenére nagyon is mindennapi tevékenység, és úgy vélem, hogy a pedagógus sem különleges ember, hanem mindennapi ember, és ahhoz a kérdéshez ez át is vezet, amit Miklósvári elvtárs felvetett, hogy a társadalom megítélése rólunk milyen, hogy tőlünk ezt várják el, hogy mi mindennapi emberként jól helytálljunk, mást várnának el, mint ha azt várnák és várják el tőlünk, hogy mi különleges emberként mire vagyunk képesek, mit tudunk produkálni.

Úgy vélve, hogy nem vagyunk különleges emberek, ez arra a logikus következtetésre enged vezetni bennünket, hogy hivatástudatunkat fejleszteni lehet, és a hivatástudatunkat fejleszteni kell. A lényeg szerintem az, hogy a pedagógus munka kitartható, szorgalmat követelő munka, és nem hiszem, hogy a hivatásba belekombinálható valamiféle különleges tehetséget, misztifikált elhivatottságot illető követelmény, hanem csak a nagyon nagy szívósság, a szakmai felkészülés, amely szintén komoly probléma a pedagógus hivatásnál. Azt hiszem, hogy jobban hangoztatnunk kellene ezen a területen azt, hogy ez a pálya érdeklődést, hűséget, egyszerű alkalmasságot, erőfeszítést, energiát, akaratot igényel, a felkészülés pontosságát igényli, azt igényli, hogy szakmai, emberi, nembeli fejlődésünk és fejlettségünk magas színvonalú legyen. Talán Marx szavait variálva azt mondanám, hogy valóban jobban teszük ha tudják, de hogyha valóban jobban készülünk fel a hivatásunkra, mint ahogy jelen pillanatban ez a hivatásra felkészítés sok problémájával küszködve nagyon.

Egy másik nagyon izgalmas kérdés, hogy valóban úgy hisz-e a pedagógus hivatásában, ahogy Németh elvtárs nagyon szépen ezt felvetette. Nagyon kell hinni a hivatásunkban, nagyon kell hinni abban, hogy eredménye van a munkánknak, mert akkor tudunk valóban alkotni és azt hiszem megint egy új gondolatköre ennek a témának, hogy alkotó ember-e a pedagógus, hogy az értelmiségnek vajon valóban az



alkotó értelmiségi kategóriájához tartozunk, ami nem olyan egyértelmű, mint azt mi hisszük, aki ismeri a Huszárék értelmiségi vizsgálatát, az pontosan jól ismeri azt is, hogy még az is felvetődik, hogy nem értelmiségi szakma vagyunk.

Ezen belül, az alkotó értelmiségben hogyan foglalunk helyet, ezek mind ennek a kérdésnek a körébe tartoznak. Hiszünk-e abban, hogy tényleg eredményes-e, amit csinálunk? Egy budapesti vizsgálatnak az anyaga azt mondja, hogy valóban a pedagógusnak tudatos képe kell hogy legyen a munkájáról. Azt mondom, hogy ténylegesen sajnos pedagógusaink sokkal kevésbé hisznek a mindennapi munkában – 12 év iskolai gyakorlat van mögöttem – és nem rossz középiskolában, ezért merem mondani, hogy még ilyen viszonylatban is vállalom a felelősséget azért, hogy ilyen kijelentést tegyek, – nem hiszünk, én magam is voltam olyan helyzetben, amikor így éreztem –, nem hiszünk kellőképpen a magunk munkájában annyira, mint a társadalom hiszi, hogy hiszünk és mind a tudományos kutatások, a publikációk írják le rólunk. Felvetem a kérdést másként is. Ezért rossz a közérzetünk? Nem rossz a közérzetünk. Nem vagyunk képesek megítélni a munkánkat? De képesek vagyunk megítélni a munkánkat. De egészen másról, valamilyen közvetett dologról van szó. Pl. arról, hogy felismerjük, mert a pedagógus személyiségének egyik legfontosabb vonása kell hogy legyen az új iránti fogékonyság, az új iránti reagálás képességének, készségének a kifejtése, az hogy a gyerekek, fokozatosan, függetlenednek az iskolától, a kisebb gyerekek is, az általános iskolás gyerekek is, és hogy a tudást nem kizárólag az iskolában szerezhetik meg a gyerekek. Nem kell mondani, hogy a tömegkommunikációval való verseny az iskolai oktató-nevelő munkában milyen komoly pozitív, és milyen komoly problémás helyzeteket teremt, és itt a koordináló szerepe az iskolának milyen rendkívül jelentős lenne, ha ténylegesen ezt tudnánk alkalmazni már. Itt csak annyit szeretnék erről szólni, hogy a mi hitünknek a problémája ebben rejlik, hogy mi tudjuk már ezeket a dolgokat, ráérzünk ezekre a problémákra, s ráérzünk arra tehát, hogy a gyerek egymás közötti kapcsolatain révén a tömegkommunikáció révén is egy másfajta tudáshoz jut. A diákságra ma már nehéz olyan nevelő hatást kifejteni, ami a mai követelményeknek adekvát módon és maradandó hatással úgy felelne meg, ahogy ezt mi szeretnénk. És azt is be kell vallani, hogy van bennünk pedagógusokban olyan tehetetlenségi érzés, amely szinte a csodavárással egyenlő, s ezzel át is lehet térni a másik témára, a képzés, önképzés kérdése, mindig azt mondjuk, hogy több szabad idő kell a pedagógusnak, márpedig a szabad idő kérdése is csak addig nyújtható, ameddig ténylegesen idő van, tehát annyi idő van, amennyi idő van, ezen az időn belül kell a képzést és a továbbképzést és az önképzést megoldani, tehát tulajdonképpen csodák nincsenek.

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE,  
vezető szakfelügyelő

Hogy valóban vitaindításról van szó, azt azzal is dokumentáljuk, hogy hárman nem ugyanazt mondjuk. Bár ugyanarról beszélünk. Ha megengedik, felvetném a tagadva tagadással, hogy lehet-e nevelői személyiségről beszélni. Még gimnáziumi igazgató koromban a saját tanítványaim között végeztem egy felmérést. Azt a célt szolgálta, hogy kiszűrjük, hogy mit várnak egy jó pedagógustól a tanítványai. Nagyon meglepően, az derült ki, hogy nem azt várták, hogy jó tanár legyen, hanem arra kerestek feleletet, hogy milyen ember. Most tehát az első a nevelői személyiséggel kapcsolatban, hogy minthogy az ember totalitás, ennek következtében nem délelőtti nevelő, délután pedig valami más. Kapcsolódva az indító gondolatokhoz – amit

Miklósvári elvtárs felvetett –, itt valóban az ember minőségén kell kezdeni, és akkor mindjárt eljutunk odáig, hogy melyek az ember minőségének a mutatói. Eljutunk odáig, hogy világnézet, műveltség, eljutunk odáig, hogy magatartás, jellem – mert ugye az sem baj, ha többek között a pedagógusnak is van. Ha azt nézzük, hogy nincs kiszakítva külön nevelői személyiség – persze ezt eddig senki sem mondta –, csak én hangsúlyozni szeretném, akkor mégis el kell jutni odáig, hogy szabad nevelői személyiségről beszélni, azon egyszerű oknál fogva, mert a személyi létnek két meghatározó tényezője a szerep, amelyet az életben betöltünk, és mihelyt a szerep kategóriához jutunk, abban a pillanatban eljutunk a pedagógusi foglalkozáshoz. Nyilvánvaló, hogy az ember általános minőségén túl a pedagógusi szerep bizonyos képességet, bizonyos tulajdonságok, sajátosságok magasabb szintű megvalósítását igénylik az embertől, ha igazán a szó igazi értelmében pedagógus akar lenni. Hogy csak például vessem fel, többek között, az hogy merjen és legyen képes egyéniség lenni és ne veszélyeztesse az elszürkülés veszélye, hanem merjen egyéniség lenni, tehát hogy a szerepét be tudja tölteni. A másik pedig a társadalomban a betöltött viszonyai, tehát hogy döntő, – a sokat emlegetett szocialista tanár–diák viszony, a sokat emlegetett, illetve kevesebbet emlegetett nevelőnek nevelőhöz, nevelőnek igazgatóhoz való viszonya. Mert talán már ott tartunk, hogy ez rosszabb, mint a tanár–diák viszony. Tehát melyek azok a sajátosságok, amelyiket úgy nyomatékosan tárgyalni kell és azt hiszem mindenekelőtt a hatalom birtoklása. Igen, tudniillik itt sok szó esik a pedagógusi presztízsről, de azért azt is el kell ismernünk, hogy nem hiszem hogy valamit elérnénk, ha a parlament törvényben mondaná ki, hogy a pedagógusnak pedig presztízse legyen. Tudniillik sokkal jobb, hogyha ezt a presztízst saját maga megszerzi. Ehhez pedig a hatalom birtokában kell lennie, ha a hatalomnak szociál-pszichológiai értelmében, vagyis okosan kell élnie, a jutalmazó, a büntető hatalommal, szakértelmének kell lennie, referencia személyé kell válnia, és a jogot is ismernie és gyakorolnia kell. Ha ez nincs, bármelyiket elveszti, elveszti az egészséget, és az a gyanúm, hogy itt-ott valamelyiket elveszítjük. A társadalommal való viszonyban is, a kollégákkal való viszonyban is, hát tessék gondolni a nevelő szülő viszonylatával. A következő, most már csak címszavakban. Amerikai és szocialista felméréssel is lehet igazolni, hogy a pedagógusnak az egyik alapvető képességévé kell válni a tapasztalatcsere fogékonyság. A tapasztalatcsere fogékonysággal baj van, nem tudunk egy másutt, más körülmények között megvalósított dolgot a saját helyünkre, a saját körülményeinkre adaptálni. Tehát ki kell fejleszteni az adaptációs készséget. Ilyen a társadalmi érzékenység, hogy a társadalom legkülönbözőbb problémájára, ami naponta jelentkezik, érzékenyen kell reagálni, és akkor megint azt mondanám, mint-hogyha itt volna hiba, néhány hiba. Elmélettől a gyakorlatig, csak olyanra gondolok, most pl. zajlik egy értékvita, átcsap majd a valóságra, biztos egy területet érzéketlenül fog hagyni, és ez a pedagógia lesz. Mert eddig minden ilyen vita érzéketlenül hagyta a pedagógia területét. Ilyen az empátia képessége, amelyiknek a kibontakoztatása nélkül se jó pedagógus, se jó vezető nem lehet senki. Úgyhogy feltétlenül bele tudjam élni magamat azoknak a helyzetébe, akiknek meg kell valósítaniuk azt, amit én vállaltam. S ez lényeges dolog. Az utolsó kívánságom az legyen, hogy a pedagógusnak a szó művészevé kell válnia. És mégse váljék prédikátorrá, mert ma már a prédikátorok kora lejárt. Moderáló legyen. Tehát aki moderálni tud, hogy így csinálom, nem beszélek a szocialista demokratizmusról, hanem nézzétek, így csináljuk. Nem beszélek az önkormányzatról, ez így megy. Elég hogy nem tudunk élni.

Egyetértünk abban, hogy az oktató-nevelő munka egyik legjelentősebb tényezője – sok más tényező mellett – a pedagógus személyisége. Hiszen az iskolai oktató-nevelő munka tervszerűsége, szakszerűsége, hatékonysága, erőteljesen a tanári személyiségnek a függvénye. Nyugodtan állíthatjuk, hogy a legkitűnőbb tantervi anyag, a legremekebb tanterv csak akkor válik élő valósággá, ha azt a pedagógus alkotó jelleggel ülteti át a mindennapi gyakorlatba. Nem vagyunk különleges emberek, de csak felsorolom a következőket, pontosan azért, hogy a vita szabadon gyűrűzzön tovább. A pedagógussal szemben milyen személyiségjegyeket, milyen személyiség vonásokat vár el a társadalom. Ha az általános vonatkozást említem, akkor a következőt: ép, erős, egészséges idegrendszert. Ide teszem az első helyre, és nem véletlenül. Kérem, most már csak felsorolom a többiek: hivatástudat, felelősségtudat. Céltudatos, kiforrott marxista világnézet. Kiegyensúlyozott érzelmi élet. Hogy az ember le tudja tenni a családi gondjait, le tudja tenni az esetleges munkahelyi konfliktusokat akkor, amikor bemegyünk az órára és megkezdjük a munkát, órán belül és órán kívül. Rugalmas alkalmazkodó képesség. Kitartás, szívósság, türelem, derű, optimizmus, humorérzék. Még mindig csak az általános síkján mozgok, amikor azt mondom, hogy jó beszédkészség. Igazat adok Kerékgyártó Imrének igen, az ember élő eszköze, leghatékonyabb eszköze a szó. De ez a szó nem válhat prelegálással és nem válhat pátosszal telítetté. Hogy hitele legyen a szónak, az emberi személyiségnek. A szervezőkészség és képesség, amivel kapcsolatban hány és hány jóindulatú kezdeményezés fut zátonyra azért, mert a körülmények nem olyanok, amilyeneknek annak lennie kellene. Én magamról elmondhatom szarkasztikusan, a külső megjelelés. No nem mindig állunk sorba, és nem állhattunk sorba, amikor a külsínt osztogatták. Éppen ebben a pillanatban, azon pedagógusok, akik ebben a vonatkozásban kevesebbet tudnak felmutatni, legalább a belbeccsel takarózzanak. Másik témacsoport a nevelési tevékenységben megkívánt tulajdonság. Gyerekszeretet. És nem pedig a kedélyeskedés és a simogatás. A gyermek ismerete és megértése. A gyermek, a tanuló, a tanítvány problémái iránt tanúsított érdeklődés.

Az igazságos és méltányos követelményrendszer alkalmazása, igazságos, méltányos. Amiben benne van a követelmény, benne van a követelés és a tisztelet mindkét pólusa. Mert amikor segítünk, és erőfeszítés nélkül ér el a tanuló valamit, azzal nem segítünk, hanem pontosan kárt okoztunk. Második témacsoport: a nevelési tevékenységtől megkívánt tulajdonságok. A tanítási tevékenységben megkívánt vonások: szaktudás. Máris ott vagyunk az önképzés, továbbképzés teljes problémája mellett, hogy van-e belső hatékonyság, rugó, ami bennünket készítet egy életen keresztül. A tanási készség nem adódik magától. A tanítási anyag átadásának, érdekes, átadásának képessége nem a produkció igényével, de az értelmileg, érzékileg felkelte az érdeklődést. Az ellenőrzési, osztályozási készség, képesség, amelyik a reális követelményrendszer vonatkozásában állapít meg dolgokat, és most ezek után felteszem a kérdést, engedjék meg hogy ne válaszoljak rá, ennyi mindennek eleget kell tenni egy pedagógusnak? Még nem soroltam fel mindent. Most akkor azt mondjuk – valóban igaz az a megjegyzés, nem különös emberek vagyunk, csak olyan súlyosak a társadalom által velünk szemben támasztott követelmények, hogy nagyon, de nagyon nehéz nekik eleget tenni és akkor a feladat egyrészt önmagunkat, másrészt a társadalmat rádöbenteni arra, hogy az a pedagógiai tevékenység nemcsak annyiból áll, hogy bemegyek és megtartom az órát, hanem a jövőendő nemzedék nevelésének eredményes, vagy eredmény-

telen nevelésének a problémaköre. És a feladatok közül csak néhányat. Kerékgyártó Imre említette a jellemet. Csak egyéniség képes az egyéniség fejlődésére és alakítására hatni. Jellemet csak jellem tud formálni.

DR. GERÉB GYÖRGY

főiskolai tanár

Úgy érzem, hogy talán azt kellene a pedagógus személyiségéről kapcsolatban megállapítani, hogy nem közönséges, vagy egyforma ember a többi emberrel, hanem legalább azt meg kell állapítani, hogy nem civil ember. Ezen azt értem, hogy bizonyos elkötelezettséggel jött a pályára, és ez az elkötelezettség minden tekintetben, egyfajta magatartásmódot eredményez és a személyiségét napról napra alakítja. Elnézést kérek egy banális hasonlatért. Ha egy faluhelyen disznótóros vacsorán részt vesz az asztalos és berúg, végigdülöng az utcán és megmosolyogják a szülők és a gyerekek, ő másnap asztalos marad. El is viszik hozzá a bútort, hogy csinálja. De ha egy tanító ember ugyanezt csinálja és végigdülöngél az utcán, az nem marad tanító sem a növendékek előtt, sem pedig a szülők előtt. És ez alapvető kérdés a pedagógus személyisége szempontjából. A másik probléma, hogy az ember olyan pszichikus sajátosságokat örököl humánogenetikai szempontból, amelyek dipolárisak. Ez azt jelenti, hogy jó esetben kifejlődnek ezek a képességek, pozitív irányban, rossz esetben pedig nagyon negatív irányban alakulnak. Konkrét lesznek. Ilyen az exhibicionizmus például. Az egy nagyon negatív személyiségjegye, ha magát valaki magamagát akarja mutogatni. De a színész, vagy a pedagógus az jó értelemben exhibicionista, mert azt akarja, hogy látva lássanak. Önmagát akarja megvalósítani, miközben önmagát akarja tökéletesíteni, egyben másokat is tökéletessé tesz. Ezzel egy dialektikus és logikai követelmény jár együtt. Nevezetesen az, hogy akkumuláció nélkül nincs emanáció. Az a pedagógus, aki nap mint nap nem tudja megújítani saját szakmai felkészülését, aki akár egyetlen napra elmarad tágabb értelemben vett szakmája – tehát beleértem a pszichológiát és a pedagógiát is – tágabb értelemben vett szakmájától, az nem várhatja azt, hogy frissen hatni fog akár a tanulókra, s ezt együtt tekintjük a szülőkre. Szeretném hangsúlyozni, hogy nem tudok elképzelni helyes pedagógiai személyiségformáló magatartást, ha a szülőket nem neveljük együtt a tanulókkal. Még a második generációt is érdemes, a nagyszülőket nevelni, mert jelenlegi társadalmi realitásunkban a nagyszülőknél is nagy szerepe van abban, hogy a gyerekeink hogy formálódnak. A pedagógus presztízsével kapcsolatban egy másik aspektust szeretnék megvilágítani, nevezetesen: még ma is igaz az a régi latin közmondás, kvi szibi malusz qui bonus. Aki rossz önmagához, hogyan lehet jó máshoz. A pedagógustól ma nem aszkéta életet várunk. Azt várjuk, hogy a valóság vérkeringésébe kapcsolódjék bele, annak minden kötelezettségével, de hadd tegyem hozzá, minden örömeivel és megbecsülésével együtt. Nem évültek el Makarenkónak azok a nézetei, amelyek a holnapi nap örömeire vonatkoznak. A pedagógusnak is rá kellene szoktatnia önmagát arra, hogy víkendezzen. Hogy az élet természetes örömeit élje, hogy olyan értelmiség legyen, mint a többi értelmiség. Ne hagyja magát lenézetni, majd nem nézik le. Ehhez hozzátartozik a szakmai felkészültsége, társadalmi elkötelezettsége, műveltsége és életigenlése is. S ezt kell szerintem beleoltani a tanárnemzedékbe, az elkövetkező tanárnemzedékbe, hogy neki is legyen életigenlése, ő is járjon tárlatokra, ne csak az orvosok. Pedagógusok is menjenek a természetbe, és így tovább. Hogy kell-e elhivatottság, vagy valami különleges kvalitás a pedagógus szakmához? Hát mindenesetre kell. Az már más kérdés, hogy velük születik-e vagy kialakítható és milyen mértékben? De ilyen magatartás kell. Még olyan kényes kérdést is fel merek vetni, hogy

a pedagógusban egy csomó kisebbségi érzés van. És hogy ezeket a kisebbségi érzéseket nem tudja sokszor magába kompenzálni, hanem túlkompenzálja, ennek következtében nem jó sokszor az iskola pszichés klímája, mert nem rossz szándékból okoz direktogén ártalmat a pedagógus, csak mert önmagával sem kibékült, harmonikus személyiség, következésképpen neurotikus lesz az iskolában és neutorizálja a következő nemzedéket is, ez pedig alapvető mentálhigiénés kérdés, mind a pedagógus önmaga, mind pedig a növendéke szempontjából. Ennek következtében a pedagógus ártalom karakteropátiás jegyeinek együttvonása magára a pedagógusra, másik vonása pedig az iskolára utal. Meg kell teremteni az önmagával megbékült és ennek következtében a környezetét is megbékítő közéleti harmonikus pedagógust.

DR. GREZSA FERENC

tanszékvezető főiskolai docens

A pedagógus személyiségjegyeit helytelen szótárszerűen: kissé egymástól elszakítva felsorolni. Annyira összefügg minden. Ha csak az első mozzanatot veszem példának: a hitet. Nézetem szerint a pedagógus bite valóságérzék nélkül, attól elszakadva, elválasztva nem más mint donquihotizmus, ami nagyon veszélyes jelenség a pedagógiában. A valóságérzéknek és a hitnek valami olyan viszonyban kell állnia, ami szüntelenül megtermékenyíti egymást. És ebből kiindulva én azt mondanám, hogy nem tud hinni igazán a pedagógus a munkájában, aki nem csalódik és nem ezt a csalódását küzdi le, vagy akit a kudarc nem érint meg és nem a kudarc fölé emeli magát. Szóval ezek nagyon dialektikus és egymásból fakadó fogalmak. A hitetlenség leküzdése a hit. És melyik pedagógus az, aki időnként nem keseredik el? Itt, azt hiszem, a tendencia a fontos, a pedagógusban levő energia, hogy az ellentmondás önmagában megoldja. A másik probléma: a pedagógus személyiséggel kapcsolatban szó volt, hogy átlagember, ugyanolyan foglalkozás, mint a többi. Ez valóban így igaz, képességeink nem jobbak, mint más értelmiségi pályákon dolgozó értelmiségieké. Viszont azért nem zárjuk ki teljesen, hogy az átlag fölé kell a pedagógusnak emelkednie. Legalábbis szándékában, belső törekvésében. Olyan igénynek kell lenni a pedagógusban, hogy több legyen, mint ami. Vagy igyekezzen több lenni. Amikor a pedagógus személyiségről beszélünk, akkor két vonatkozásban közelítsük meg. Kell magunk előtt egy eszmény. Viszont az eszményt csak a valósággal összefüggésben lehet körvonalazni és értelmezni.

A pedagógus személyiségről más vonatkozásban is szeretnék szólni. Minden pályán vannak foglalkozási ártalmak, a pedagóguspályán is vannak. Nem a külsődleges dolgokra gondolok, hogy nagy a munkaidő, meg a fáradtság, meg a túlterhelés stb., hanem a belső ártalmakra. A pedagógus évtizedeken keresztül egy osztállyal áll szemben, többnyire többet tud a pedagógus, mint a tanítványa. És ezt az állapotot hajlandó transzferként átvinni sok más egyébre. Pl. hajlamos sok pedagógus, hogy azt következtesse: tehetségesebb is, mint X vagy Y tanítványa. Ami nem mindig van így, nem mindig igaz. Sokszor előfordul, hogy a pedagógus csak többet tud, de a tanítvány, akivel szemben áll: tehetségesebb nála. Azt hiszem, ez foglalkozási ártalma a pályának. A másik szintén ebből kiindulva, hogy pedagógus többnyire tanít, átadja a tudását. És azt hiszi, hogy ez az egyetlen funkciója. A modern pedagógiával is összefügg nézetem szerint, hogy a pedagógusnak nem annyira tanítania kell, hanem a maga tanulását átadnia. A maga tanulását kellene tanítania. Tehát a pedagógus-személyiség kialakítása szüntelen küzdelem a pálya ártalmaival szemben. Egy harmadik gondolat, hogyha körvonalazzuk ezt a pedagógus személyiséget, akkor ezt tegyük:

olyan tágan, hogy beleférjen minden alkati, vérmérsékleti fajta, tulajdonság, mert sokszor hajlamosak vagyunk, hogy uniformizáljuk a személyiséget, pl. megkössük a vérmérsékletet. Pedig a szangvinikus is, lehet jó pedagógus. Olyan tágan fogalmazzuk meg, hogy beleférjen minden ember, és beleférjen az is, aki rendkívüli ember a pályán, mert ilyenek is vannak. Én is ismerek egykori tanáraink közül egyet-kettőt, akit nem tudok ma sem az átlagember mércéjével mérni.

DR. RIESZ BÉLA  
főiskolai főigazgatóhelyettes

A tagadás tagadása – Miklósvári elvtárs által említett első pont – a pedagógus képzésre vonatkozó. Tudniillik a pedagógus személyiség a tagadás tagadásának alapvető problémája, mert amikor már az iskola gyakorlatában eljut a pedagógus ahhoz, vagy negyedik évfolyamon, vagy hallgatóként, hogy tagadja azt az ismeretet, módszereket, amit pl. a főiskolai képzés során kapott, ugyanakkor magasabb szinten képes realizálni önmagát, tehát ez a magasabb szinten történő realizálás tulajdonképpen a mi munkánknak eredménye, tehát magasabb szintű állítása a mi törekvésünknek és ez jut kifejezésre abban, hogy a pedagógus személyiségnek ez egy állandó törekvése az önképzés, önművelődés igénye, ami az átlag személyiség fogalomtól is, ha úgy tetszik megkülönbözteti. És itt jön a különleges probléma. Érdekesen alakult a személyiség problematika, amikor egyértelműen az egyediséget, az individuomot, az egyént jelentette. Ma már több tudomány kutatási területét képezve az az ember fogalmává szintifikálódik, legalábbis úgy érzem. Ebből adódik aztán az hogy, amikor a pedagógus személyiségről beszélünk, olyan jellemző jegyeket sorolunk fel a pedagógus személyiség-jegyekként, amelyek pl. minden szocializált ember jellemző jegyei kell, hogy legyenek pl. egy szocialista társadalomban. Eszmeiség, világnézet, szakmai felkészültség, művelődési igény, mások formálásának, mások tanításának igénye, közösségi emberré. Tehát ezek általános jegyek. Szerintem a pedagógus személyiségnek egy nagyon lényeges jegye, hogy ne csak önmagában tudjon hinni, tehát önmagát tudja realizálni, hanem ezt el tudja hitetni azokkal is, tehát a neveltjeivel, hogy többet tudnak tanulni tőle, képesnek tartják arra, hogy nemcsak a pedagógusnak kell hinnie abban, hogy ő tanítani és nevelni tud, hanem a növendéknek is ezt érzékelnie kell és bíznia kell abban, hogy ha ez a pedagógus foglalkozik velem, akkor többet tudok és esetleg jobban nevelt leszek. Végül, most ezt a logikai sort megbontottam, a Geréb kolléga által említett példa. Szerintem nemcsak akkor és nem elsősorban akkor veszíti el a hitelét a pedagógus, akár legyen ez falu, egy pedagógus közösség, legyen ez gyerekközösség, ha alkohol következtében dülöngél. Van eszmei dülöngélés is. Az nem olyan feltűnő. Az feltűnő, hogyha valaki dülöngélne. De nem olyan feltűnő, hogyha pl. világnézetileg dülöngél. Nem, az is nagyon feltűnő, hogyha ezt feltűnően teszi. Pl., ha elmegy a templomba. De nem feltűnő, hogyha objektivistá módon tanít. Ez is egy világnézeti dülöngélés, mert nem foglal állást eszmeileg. Vagy pedig a közösségi magatartás. Itt nemcsak az iskolai ártalom, nemcsak a gyerektanár relációban van, ahogy említette, tanár-tanár relációban. Ez is egy dülöngélési forma. Tehát itt azt szeretném ezzel érzékeltetni, hogy a pedagógus személyiség akkor igazán személyiség, hogyha önmagával szemben személyiség és nem csupán a külső ingerek felvétele aspektusából, tehát a külső megítélés szempontjából személyiség.

SALAMON ZOLTÁNNÉ

Ehhez a témához kapcsolódva szeretnék valamit mondani. Talán tovább folytatva a legelőször felvetett gondolatot. Nem erőltetni akarom azt a témát, hogy mi különleges emberek vagyunk. Nem vagyunk különleges emberek, de Riesz elvtárs ahogy mondta, hogy ténylegesen a

mi önképzési igényünk, a mi műveltségi igényünk a társadalmi igények sorából nő elő, talán konkrétan úgy fogalmazhatnám meg, hogy az önképzés igényének az alapja a marxizmus embereszményének a helyes megfogalmazásából fakadó felfogásunk, és ennek a gyakorlati megközelítése. És tulajdonképpen a pedagógusok önképzésének az igénye is abból a kettős kapcsolatból kell, hogy származzon, hogy a sokoldalúan és a harmonikusan fejlett ember eszményén, és a társadalom és az egyén teljes és megfelelő kapcsolata hogyan transzformálódik követelménnyé, hogyan válik az ember nembeli magatartásának és önértékelésének a forrásává. Tulajdonképpen ezt érzem és ebben a témában egyik legalapvetőbb gondolatnak, hogyan sikerül úgy elsajátítani ezt a bizonyos nembeli gazdagságot, hogy önértékként fogadjuk el, és önértékelésként fogadjuk el az előbbi gondolatokat, valamint hogy az önértékelő képesség és az önképzés képességének az igénye mindig kapcsolatban legyen azzal, amit Greza kolléga mondott, mindig kapcsolatban legyen a társadalmi viszonyaink fejlődésének elemzésének a realitásával. Tehát ezek a gondolatok és a téma egésze ezért fonódik ilyen mélységesen össze, és elválaszthatatlanul, mert ezek az alapvető és valóságos lehetőségek csak, amelyeknek a körében mozogni tudunk.

Nem akarok arra kitérni részletesen, hogy tulajdonképpen mire terjedjen ki az önképzés, mert azt hiszem ezt a kedves kollégák pontosan tudják, hiszen úgy hatna, hogy sorolja az ember és mint ahogy a tulajdonságokat sem tartom jónak, ha soroljuk, mert itt ténylegesen nem is arról van szó, hogy szakmai továbbképzés, pedagógiai kultúra fejlesztése, általános emberi értékek, világnézet stb. Inkább arra gondolnék, hogy érdemes néhány olyan irányelvet felvetni, amely irányelv mind a három területre vonatkozóan az önképzésnek bizonyos irányultságát valamelyest meghatározhatja. Ilyen lenne pl. az, hogy szabaduljunk meg az ösztönösségtől. Hogy a munkánk valóban céltudatos és valóban szakszerű legyen. Hogy fejlesszük olyan képességeinket, amelyek a pedagógiai munkához kellenek, tehát azok, amelyek a mi sajátos hivatásunkat „nem civil hivatásunkat” meghatározhatja, hogy ítélkezési készség, képesség döntési készség, képesség, beszédkultúra. Gondolhatok én olyan emberi tulajdonságokra is, ami vezetői, vagy nem vezetői. Egyszer összeszámoltam, összesen kb. 986 vezetői tulajdonságot írtam le egyszer egy előadás alkalmával, hogy ami vonatkozhat a pedagógusra is, hiszen mi vezetők vagyunk, szervezők vagyunk, ebbe nem érdemes belemenni, de ami a témához kapcsolódva jól jöhet, az hogy legyünk egészséges kompromisszumra kész emberek, legyünk egészséges lojalitásra kész emberek, ami nektek és önöknek a fiatal generációnak, amikor bekerültek egy iskola tantestületébe, munkahelyi életébe fantasztikusan fontos. Mert az teszi lehetővé a létét az embernek egy testületnek az életében. Ezeket a képességeket, készségeket is én úgy ítélem meg, hogy az önképzés sorába ki kell alakítani. Hogy tökéletesíteni kell az oktató és nevelő módszereinket, ez pedagógiai munkánk természetes követelménye. Hogy tökéletesíteni kell a kapcsolatainkat kollégáinkkal, a testülettel, a pedagógusokkal, az otitani emberekkel, ez már nem olyan egyértelmű követelmény, és nem szoktuk felsorolni amikor anyagot írunk a pedagógus továbbképzésnek a sorába. De úgy érezzük, hogyha egy beszélgetés során erről szólnunk, feltétlenül ide tartozó.

Inkább egy más problémát vetnék fel ezzel kapcsolatban. Vajon mi igazán az önképzésnek a dilemmája. Az önképzés dilemmája hogy az gyorsuló fejlődéssel, természetesen nem a Marx-féle gyorsuló fejlődésre gondolok, hanem az élet valóságos gyorsuló fejlődésére, vajon mi pedagógusok lépést tudunk-e tartani? És itt sok minden megválaszolandó, mint ahogy egy másik téma is megválaszolandó, amelyet még ha az idő rövidsége is nagyon szorít, hát el szeretnék mondani. Lukács György azt mondta, hogy a pedagógus legyen jó válaszoló ember. És ha már személyiségjegyeket sorolunk akkor vagy személyiségkategóriákat, akkor én azt hiszem, hogy ez az egyik legtalálhatóbb gondolat ennél a témakörnél, ez beletartozik a mi önképzésünkbe, továbbképzésünkbe, beletartozik abba, amit mi a pedagógusok általános kultúrájának nevezünk. Tehát legyünk jó válaszoló emberek.

Egy másik témát is ide kell, hogy kapcsoljak. Mikor tudunk mi jó válaszoló emberek lenni? Akkor, ha vannak megválaszolandó kérdések, ha vannak olyan pedagógiai szituációsorok, amelyeket érdemes és jó együttesen okosan megválaszolni. Ez már nemcsak egyszerűen a pedagógus önképzésnek a kérdése, meg továbbképzésnek a kérdése, hanem az egész oktatásügynek a kérdése. Azt hiszem, amikor az oktatási reformok gondolataival foglalkozunk, akkor azzal kellene foglalkoznunk leginkább, és amikor a pedagógus személyiségével, tanításával, oktatásával foglalkozunk, azzal kellene foglalkoznunk leginkább, hogy a pedagógiai kérdéseit tegyük fel, nem külön-külön, tegyük fel egyszer egyszerre és válaszoljunk meg egyszer egyszerre, no nem úgy, hogy majd ez egy befejezett folyamat és akkor ezzel megoldódik az egységes tanárképzés, hanem úgy tegyük fel egyszer egyszerre, hogy ne maradjanak ki nagyon fontos dolgok. És ne legyen egyik pillanatban fejlesztendő a fizikai dolgozók gyermekeinek a segítése, másik pillanatban veszélyes talajra tévedünk akkor, amikor nem egyszerre vetjük fel a pedagógiai kérdéseket. Milyen pedagógiai kérdésekre gondolok? Olyanra, és olyan egyszerűekre, amilyen körülmények között dolgozunk, kik dolgoznak, milyenek is vagyunk, milyenek is legyünk? Mik a feladataink? Nem egyszer és mindenkorra, hanem ahogy a változás, a változó időigények, és az egyéb kö-

vetelmények megkövetelik. Mit csinálunk, hogyan csináljuk? Miért csináljuk, kiknek tesszük, kik a mai tanulók, hogyan élnek, hogyan dolgoznak, milyen szituációk vannak a mai tanulóknál. És minek tulajdonítható az, hogy azt csináljuk amit kell és úgy, ahogyan kell, vagy éppen ehhez képest esetleg fordítva. Ezekre a nap mint nap felvetődő kérdésekre kell válaszolni – úgy érzem – pedagógusainknak, és a pedagógiának ahhoz, valóban személyiségként, egyéniségként állhassunk a katedrára és oktathassuk fiataljainkat.

DR. WALDMANN JÓZSEF

főiskolai docens

A nevelés tárgyát nemcsak a gyermek képezi, hanem jó dolog, ha a szülőket is megpróbáljuk nevelni, sőt ebben az értelemben a harmadik nemzedéket, tehát a nagyszülőket is. Hivatkozhatnánk pszichológiai megállapításokra, amelyek igazolják, hogy az ember életének különböző korszakaiban, tehát felnőtt korában is nevelhető. Éppen ezért a tanácskozáson is meg kell említenünk, hogy feladatunk a gyermekek nevelése mellett a felnőttek nevelése is. A nevelés az emberi élet korai szakaszában, születése pillanatában kezdődik és akkor fejeződik be, amikor az ember megszűnik a társadalom aktív, dolgozó tagja lenni. A Módszertani Közlemények az iskolai nevelés segítése mellett szükségesnek látja az iskolán kívüli nevelés segítségét is. Ennek alapos meggondolása arra készítette a szerkesztőtséget, hogy már 1973-ban új rovatot indítson „Pedagógusok a közéletben” címmel.

Szeretnénk, ha pedagógusaink minél többet tudnának arról, hogy e téren – értem alatta a felnőttek oktatását, a pedagógusok levelező oktatását, a pedagógusok folyamatos továbbképzését – mi történik a többi szocialista országban. Petőfi az iskolában c. kötetünkben például arról is hírt adtunk, mit és hogyan tanítanak Petőfiről a Kárpáton inneni területeken Szlovákiában, és hogyan tanítják Petőfit a jugoszláviai Vajdaságban?! Tanulmányt kértünk és kaptunk a nyitrai főiskolától, a Csehszlovákiában folyó pedagógus továbbképzés tartalmi és módszertani munkájáról. Ígéret birtokában vagyunk, hogy Szabadkáról is kapunk ilyen tárgyú dolgozatot. A Módszertani Közlemények 1976. évi számaiban jelenik meg a potsdami (NDK) főiskola két tanulmánya. Az egyik az NDK levelezőinek a képzéséről szól. Jelentőségét aláhúzza az a tény, hogy nálunk is intenzív levelező képzés folyik. A szegedi főiskolán például nagyobb a levelezők létszáma, mint a nappali hallgatóké. A második tanulmány a pedagógusok továbbképzését mutatja be. Módukban áll tehát a nálunk folyó képzést összevetni a néhány szocialista ország képzési rendjével és esetleg jó tapasztalatokat átvételére.

A közművelődési határozat kimondja, hogy a közoktatásnak és a közművelődésnek tartós együttműködését kell kiépíteni. Törekvésünk, hogy ezt a nagyon időszerű és hasznos gondolatot, illetve ennek szolgálatát a Módszertani Közleményekben is érvényre juttassuk. A pedagógus személyiségjegyei közé tartozik, hogy egyformán kötelességének érezze az iskolai és az iskolán kívüli oktatást.

Végeredményben ugyanazokat a művelődési javakat – tudományos eredményeket, művészi értékeket – kell közvetítenie ugyanazon személy számára. Csakhogy ez a személy időközben gyermekből felnőtté válik. Személyiségjegyei közben gazdagodnak, fejlődnek, de maga a közvetítő is fejlődik. Annál hasznosabb ez a fejlesztési fejlődési törekvés, minél tudatosabb. E nevelői felelősség és tudatosság folyamatos, magasabb és magasabb szintű fejlesztéséhez kíván segítséget adni a Módszertani Közlemények.



A kívánságlista, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezék a pedagógus, én megtoldanám még egyvel, nevezetesen, legyen a pedagógusnak humorérzéke. Nem tudom minek minősítem, hogy pedagógiai könyveket olvasva az ember csak szomorúságot érez, mintha nem is életvidám gyerekek neveléséről volna szó, és akkor arra kell gondolni – azért is mert Szegeden vagyunk – még nem nagy az ember, képzeli hát szertelen – ennek következtében ez a tulajdonságlista a világ minden kincséért valakiben azt a hamis nézetet keltse, hogy tökéletes, mert először is, ha ember, akkor már nem tökéletes. A tragédia két esetben következik be, az egyik ha nem a tökéletességre törekszik, a másik: ha máris tökéletesnek képzeli magát és ebben a pillanatban elviselhetetlenné válik.

A másik gondolat, amit csak alá szeretnék húzni, hogy valóban nem elég, hogy a pedagógus higgyen, hanem ténylegesen nagyon fontos, hogy a pedagógusban is higgyenek és a presztízs, a társadalmi presztízs kérdése nem utolsó sorban ezen áll, vagy bukik.

A harmadik pedig, nagyon sokan hangsúlyozták: hogy az egyéniség. Hát az ember elmegy Tapolcára, létesült itt egy park, kinek a nevéhez fűződik? Megneveznek egy pedagógust. Haza hozták Bamber Gabriellának a hamvait, kinek a nevéhez fűződik az akció? Megnevezik ugyanazt a pedagógust. Itt egy szobor, ugyanaz a pedagógus. Utána megkérdezem, hogy ennek a pedagógusnak hol van az utcája, ami róla van elnevezve? Nincs. Szóval mi magunk nem beszélünk a pedagógus egyéniségeket. Nem akarom most itt bírálni a másik folyóiratot. Nem illik szidni. Mégis azt kell mondanom, hogy ott van a Köznevelés. Tessék megfigyelni, hogy mihelyt a pedagógiáról beszél, akkor megszólaltat a pályán kívülről mindenkit, aki a pedagógiával semmi kapcsolatot nem tart. Hol vannak a nagy pedagógus egyéniségek? A kortársak és az elődök? Hol kaphat az ifjúság eszményt, pedagógus eszményt? Hogy itt Szegeden, kapásból bármelyikünk fel tudna sorolni, bármilyen laza esetleg a kapcsolata Szegeddel, 4–5 olyan pedagógus nevet, amelyik korszakalkotó volt múltban, jelenben Szegeden. Hol van ennek a nyoma, valami sort szeretnék olvasni róla. Mert hát a futballnak már van története és Albert Flórinak már megvan az életrajza. Hát hol van ennek a pedagógusnak az életrajza? Hol készülnek azok a disszertációk, amelyek erről szólnak? Elemzik a pedagógus egyéniséget, hogy miért volt olyan hatásos? Talán van valami titka, amit el tudnánk tőle tanulni, de a pedagógus értékek nyomtalanul elvesznek. Ebből az következik, hogy a pedagógus pályára lépő is már azzal megy, hogy pardon ezen a pályán csak az érvényesül, aki előbb-utóbb lelép róla. Mert azok, akik lelépnek, azoknak megvan az életrajzuk, annak aki balladát ír, vagy nem tudom mit, akkor már ha pedagógusként könyvet ír, még nem biztos, hogy azt ismertetik. Mert nincs hiány. Tehát van mit tennünk a saját portánkon.

## MIKLÓSVÁRI SÁNDOR

Elmondanám, hogy mi a véleményem az elhangzottakról. Érthető, hogy az emberben van bizonyos várakozás, hogy fog sikerülni egy effajta összejövétel, mik azok a gondolatok, amik itt megfogalmazást nyernek, s egyáltalán hogyan alakul majd ez a dolog, mit mondhatunk, érdemes volt, sikerült, kár volt, szóval az embert foglalkoztatják ezek a gondolatok, miközben várja azt az órát, amikor sor kerül erre a tanácskozássra. Valahogyan, nagyon drukoltam annak érdekében, hogy ez az idő, amit itt eltöltünk, ne valamiféle kincstári jelzővel minősíthető dolog legyen. Azt hiszem örülhetünk, hogy azt mondhatjuk, hogy nem valami kincstári eszmecsere folyt, nem valami tankönyvízü dolog, hanem hadd mondjam azt, hogy – véleményem szerint – néhány tucat szenzációs gondolat került felszínre. Aminek a publikálását én hallatlanul fontosnak tartom, úgy ahogy elhangzott. Nem kell még arra sem vállalkozni, hogy a kéziratot majd különösebben kozmetikálni kelljen, hogy aztán elvegyük az élet és a zamatát és a mondott szóért érzett felelősséget azoktól, akik itt megnyitkoztak ennél a fontos kérdésben.

Azt gondolom, hogy amit akartunk, hogy ezt a fontos és súlyos kérdést napirendre tűzzük, azt elértük. Itt most Szegeden, ebben a körben napirendre került a dolog, az a fontos, hogy azok az értékes gondolatok, amelyek körülengték ezt a problémát, azok most tipikussá váljanak, ismertté váljanak, pedagógus körökben és más körökben, és hogy folytassuk. Nem vagyok talán indiszkrét, ha azt mondom, hogy foglalkozom a gondolatokkal, hogy ez csak egy kiinduló pont a probléma feszegetésében, nyitogatásában, de hát bennem az erősödött meg, az az elhatározás, hogy tényleg folytatni kell, és hát akkor ezt Pécsen, ahogy ezt Zukovits tanár úr volt szíves már előzetesen jelezni, hogy vigyük tovább ezeket a gondolatokat. És én nem tudom, hogy nagyon messze vetem-e el a kalapácsot, ha azt mondom, hogy kicsikét a Kerékgyártó Imréhez csatlakozva, hogy a mi dolgainkkal mi foglalkozzunk, ne az Élet és Irodalom. Ami egy nagyon jó újság, de a pedagógiával azért mégis csak nekünk kéne foglalkozni. Azt hiszem, ha lesz elég erőnk ahhoz,

hogy nyilvánossá váljanak az itt elhangzott mondatok, akkor ez majd táplálja bennünk azokat az elhatározásokat, amelyek azért erőt is jelentenek ahhoz, és lehetőséget, hogy ezeket a fontos gondolatokat közkinccsé tegyük és magunk igyekezzünk megoldani a ránk váró feladatokat.

Azt mondom, hogy nagyon érdekes, nagyon izgalmas volt, az itt elhangzott felszólalások mindegyike rendkívül szimpatikus volt, újszerű volt. Elmondhatjuk, hogy a témát napirendre tűztük, és annak örülhetünk, hogy ez az akció, mozgalom – most már harmadszor mondom ki –, innen Szegedről indul el, és valahogyan azt kellene megoldani, hogy minél szélesebb körben eljussanak az olvasóhoz a pedagógus, nem pedagógusok olvasóra gondolok. Meg kell a formáját keresni annak, hogy hogyan, milyen formában publikáljuk az itt elhangzottakat. Amiket szóról szóra felvettek a gépek. Azt hiszem, hogy egy kicsikét meg lehetne a pedagógus szakmai közvéleményt kavarni, zavarni ezekkel a dolgokkal, talán ezek a bátor gondolatok másoknak is adnak, adnának bátorságot. Mintha nem az lenne a baj, hogy nem tudjuk, hogy miről van szó, hogy nem gondolkodunk, hogy nincsen álláspontunk, hanem inkább az, hogy nem nagyon merjük kimondani, nem nagyon merjük másoknak a tudomására is hozni.

Itt most ez történt, és ezt tartom legnagyobb eredménynek. A magam részéről nagyon szépen köszönöm a nagyon aktív, nagyon értékes, nagyon sokoldalú, gondolatok fejtegetését és hadd mondjam újól, hogy amit akartunk azt a célt elértük, és most azért tegyünk meg mindent, hogy ez az ügy napirenden maradjon.

# Az általános iskolai fizikaoktatás távlatairól

1975. november 24-én a Szeged városi TIT Szervezet és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Fizika Tanszéke a főiskola tanácstermében a *Módszertani Közlemények 15 éves fennállása* alkalmából ülést rendezett. Az ülés tárgya: *A fizika szerepe és helye a 80-as évek általános iskolai természettudományos oktatásában.*

A „kerekasztal beszélgetés,” formájában megrendezett ülésen dr. Kövesdi Pál tanszékvezető főiskolai tanár látta el a házigazda és beszélgetésvezető szerepét. A két beszélgető, dr. Kedves Ferenc tanszékvezető docens (KLTE), kandidátus, az MTA elnökségi közoktatási bizottsága természettudományi albizottságának titkára, és dr. Varga Lajos főiskolai tanár (OPI), kandidátus volt.

## DR. KÖVESDI PÁL

Századunk nem szűkölködik jelentős és alapvetően új tudományos, technikai és társadalmi eredményekben. Egyrészt ezen eredmények alapján, másrészt ezek közkinccsé tétele érdekében mindenütt a világon, s így nálunk is a tudományos vizsgálódás reflektorfényébe került mind a szak-, mind az általános nevelés-képzés kérdése. Ez a reflektorfény iskolaügyünk néhány olyan komoly – a jelenlevők által jól ismert – problémáját világította meg, amelyek megoldása feltétlenül szükséges a továbblépés érdekében. Az iskolai nevelés-oktatás területén való előrelépés szükségességét számos más dokumentum mellett az 1971. évi, az oktatásügyről szóló júniusi párthatározat tárta fel és programot adott az oktatásügy elméleti és gyakorlati szakembereinek, hogy tudásuk és energiájuk jelentős részét a közeljövő új iskola és annak oktatási-nevelési rendszere kidolgozása ügyének szenteljék. E dokumentum eredményezte, hogy az illetékes minisztériumok és az Országos Pedagógiai Intézet mellett elsősorban a Magyar Tudományos Akadémia, de jelentős erővel a tanárképző főiskolák is az eddiginél fokozottabb mértékben kapcsolódtak be a tartalmában és esetleg szervezetében is új iskolarendszerünk kidolgozásának nem könnyű és felelősségteljes munkájába.

A mi főiskolánk ezekben, az oktatásügyünket alapvető módon érintő munkálatainkba az elmúlt év végéig nagyrészt tanszéki egységeként kapcsolódott be. E vonatkozásban itt talán elég, ha az 1978. évi „átmeneti” tantervek kidolgozásában való részvételre utalok. A múlt év végén azonban e munkában minőségi változás állott be, amennyiben az MTA elnökségi közoktatási bizottságának természettudományi albizottsága felkérte főiskolánk természettudományi tanszékeit, hogy kutatócsoportot alakítva elvi támogatásukkal és irányításuk mellett dolgozzák ki az átmeneti tanterv utáni időszak általános iskolája természettudományi tárgyainak egybehangolt tanterveit, továbbá készítsék el ezek alapján az összes oktatási segédeszközöket, és kísérletekkel győződjenek meg az elképzelések megvalósíthatóságáról. A kísérletek alapján tegyenek javaslatot az illetékesek felé az új, eddiginél modernebb természettudományos oktatás általános bevezetésére. A felkérés alapján minisztériumi főhatóságunk engedélyével és hathatós támogatásával e tanév elejétől elkezdtük a munkát.

Szeged város és környéke 4 általános iskolája alsó 5 osztályában megindult a jövő év szeptemberében elkezdődő felső tagozatos egybehangolt természettudományi oktatás megalapozása. Egy ilyen nagy jelentőségű munka megindulásakor azonban igen hasznos, ha a hazai vezető szakembereknek az új általános iskolával kapcsolatos elképzelései, nézetei felől tájékozódunk. Ez a gondolat szülte a mai megbeszélés ösz-

szehívásának az ötletét. Az is világos volt, hogy az összes természettudomány problémáit egy megbeszélés alatt még érinteni sem lehet igazán. De melyik legyen az a természettudomány, amelynek oktatásával kapcsolatos problémák először kerüljenek ilyen magas szinten megvitatásra? Választásunk a fizikára esett a következő okból.

A természettudományok eddiginél egységesebb oktatásában a fizika tantárgynak – megítélésünk szerint – alapvető szerepe van, amennyiben a fizika szolgáltatja azokat az alapvető általános fogalmakat és elveket, amelyeket minden természettudomány felhasznál. A fizika tehát ebben az értelemben kiszolgálója kell, hogy legyen a többi természettudományi tárgynak. Másrészt azonban a fizika tárgyon belül érvényesülnie kell a fizika tudomány belső logikájának és rendszerének. E kettős feladat ellátása olyan sajátos és időrendben elsőnek megoldandó helyzetet teremt az egységes természettudományos oktatás kidolgozásában, hogy választásunk nem is lehetett kétséges. Bízunk abban, hogy az itt megjelent, a fizika problémáit jól ismerő szakemberek együttesének véleményeiből hasznos meglátásokat tudunk majd leszűrni a folyamatban levő munkánkhoz.

E megbeszélés időpontja szerencsés módon összeesik egy, a főiskolánk életében jelentős évforduló megünneplésével.

Úgy érzem, hogy erről is kell néhány szót szólnom, annál is inkább, mert az előbb említett kollektív pedagógiai kutatómunkával az ünneplés tárgya, a főiskolánk gondozásában megjelenő *Módszertani Közlemények* folyóirat, szoros kapcsolatban van. E folyóirat 15 évvel ezelőtt indult el főiskolánkról azzal a célkitűzéssel, hogy a pedagógusok mindennapos iskolai munkájának segítője legyen. A lapot a pedagógus társadalom nagyra értékeli, az a siker, amellyel a lap olvasótáborra a *Módszertani Közlemények Könyvtára* könyvsorozatot fogadta. Az eddig megjelent kötetek néhány hónap alatt szinte teljesen elfogytak.

Meg kell még említenem, hogy a *Módszertani Közlemények* szárnyai alól nőtt ki a *Kincskereső* c. országos ifjúsági folyóirat is.

Akkor, amikor a *Módszertani Közlemények* további eredményes munkájához sok sikert kívánunk, szeretném azt a szándékunkat is kifejezésre juttatni, hogy főiskolánk kutatócsoportja a lapot gondolatai országos elterjesztése egyik eszközeként tekinti és kívánja igénybe venni.

Bízva abban, hogy ez a beszélgetés nemcsak a megrendezők, hanem a résztvevők számára is hasznos lesz, kerekasztal beszélgetésünket megnyitom.

## 1. kérdés

Mit kell értenünk az integrált, egybehangolt, koordinált, koncentrált természettudományos oktatáson? Milyen szerepet kapnak ezek az oktatási formák a 80-as évek általános iskolai természettudományos oktatásában?

DR. KEDVES FERENC

Az UNESCO keretében működő Természettudományi Egyesület Nemzetközi Tanácsának Nemzetközi Természettudományi Oktatási Bizottsága 1968-ban Várnában rendezett konferenciát a természettudományok integrált oktatásáról. Ennek kezdetén megtárgyalták az egységes nomenklatúra kérdését. A konferencia állásfoglalása alapján a következőket válaszolhatom.

Integrálnak nevezzük azt az oktatási formát, amelyben a különféle tudományágak (a mi esetünkben a természettudományok egyes ágai) egyes témakörei egy tantárgy keretében, szorosan egymásra építve, egységes szemlélet szerint kerülnek sorra.

Ez más szóval azt jelenti, hogy a természeti jelenségek fizikai, kémiai és biológiai vonatkozásai ugyanabban a tárgyban egységesen szerepelnek. Ilyen jellegű oktatási formát találunk jelenleg az általános iskola alsó tagozatában oktatott Környezetismeret tárgy természettudományos részében.

Egybehangoltnak (francia és angol nyelven koordináltk) nevezzük azt az oktatást, amelyben léteznek ugyan az egyes tudományágaknak megfelelő, egymás mellett fellépő tantárgyak, de ezek és az ezekben a tantárgyakban sorra kerülő témakörök szorosan egymásra épülnek, egymást maximálisan segítik, vagyis a tantárgyak egymás között és ezek speciális témakörei is időrendben jól koordináltak.

Koncentráció az oktatásban azt jelenti, hogy a tantárgyon belül az egyes részek és a tantárgyak között megfelelő kapcsolatot építünk ki.

Úgy érzem, hogy az általunk használt egybehangolt (koordinált) oktatás lényegében a régebbi pedagógiai szóhasználat koncentrált oktatási formájának kissé általánosabb értelmű megfelelője.

DR. VARGA LAJOS

A Művelődésügyi Minisztérium a párt közoktatásügyi határozata következményeként 1973 őszén kérte a Magyar Tudományos Akadémia segítségét, hogy vázolja távlatban a korszerű iskolai műveltség tartalmát. A Magyar Tudományos Akadémia létrehozta többek között a természettudományi albizottságot is. Az albizottság arra is vállalkozott, hogy az elképzeléseit konkrét tanítási kísérletekben is kipróbálja. A kísérletek az általános iskola alsó tagozatában hamar megindultak és sok pozitív eredményre vezettek. Ezeket a tapasztalatokat már a most készülő tantervben is figyelembe lehetett venni. A felső tagozatos és a gimnáziumi kísérletek inkább a 90-es évek perspektíváját célozzák. Ezeknek a most folyó, vagy most intenzíven beinduló kísérleteknek tapasztalatait – gondolom – az átmeneti tanterv megvalósítása menetében be lehet majd illeszteni. Ennyit talán arról, hogy milyen mértékben lehet realizálni a 80-as évek tanterveiben azokat a tapasztalatokat, amelyeket az akadémiai kezdeményezésre megindult kísérletek alapján szereztünk, illetve szerzünk.

Érdemes lenne a felvetett kérdésen túlmenően vázolni azt is, hogyan értelmezi a korszerű iskolai műveltség tartalmát a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága.

DR. KEDVES FERENC

Az MTA elnökségi közoktatási bizottsága sok tárgyalás után az iskolai műveltség távlati követelményeit a következő formában fogalmazta meg:

1. A tanulók világosan tudjanak tájékozódni a természet és a társadalom mozgástörvényeiben. Tanulják meg a dialektikus gondolkodás alapelveit, világosan tudják, hogy az őket körülvevő természet- és társadalom fejlődés, eredménye és közöttük kölcsönhatások vannak, továbbá lássák, hogy ez a felismerés szolgáltató alapot a dialektikus materialista világnézetükhöz.

2. Legyenek az iskolát elvégzett tanulók anyanyelvüket minden helyzetben önállóan alkalmazni tudó emberek. Tanuljanak meg az iskolában egy idegen nyelvet és legyenek képesek egy másodikat is önállóan elsajátítani. Ítéljék meg helyzetüket jól a világban és jussanak el a korszerű megismerés módszertani ismeretek alkalmazásáig.

3. Tájékozódjanak jól környezetükben, legyenek képesek egyéniségük alkotó kifejlesztésére, a természet és önmaguk átalakítására. Lássák a kölcsönhatást a családban, a munkahelyen és a társadalomban.

Amint látható, ez igen magasintű követelményrendszer. Szerintünk azonban csak úgy lehet hosszabb távra tervezni, ha a jelenlegi helyzettől elvonatkoztatva igyekszünk megfogalmazni az ideálisnak tekintett követelményeket és csak azután keressük annak módjait, hogyan lehet a kitűzött célokat megvalósítani.

Ezekhez az általános gondolatokhoz a műveltségi anyag ismeret- és tevékenységi köreit hét pontban lehet összefoglalni. Ezek a

1. nyelvi, kommunikációs;
2. matematikai;
3. természettudományos;
4. történelmi, társadalmi és politikai;
5. esztétikai;
6. testi (szomatikus);
7. gyakorlati – politechnikai

nevelés. Amint tehát látható, az MTA elnökségi közoktatási bizottsága nem tantárgyakban, vagyis a jelenlegi keretekben gondolkozott, amikor megpróbálta megfogalmazni, hogy a jövő iskolája milyen alapvető ismeretekkel és kialakított készségekkel ruházza fel a tanulókat azért, hogy azok képesek legyenek testi-szellemi továbbfejlődésre az iskola elhagyása után is.

A 80-as évek tantervében az általános iskola alsó négy osztályában integrált tantárgyként került tanításra a Környezetismeret. Lehet, hogy a tárgy neve változni fog, esetleg két részre, nevezetesen Társadalomismeret-re és Természetismeret-re fog osztozni, de így módon is integrált tárgy marad. Az ötödik osztályban még mindig Természetismeret (vagy Környezetismeret) néven integráltak is nevezhető tárgyat tervezünk, amelynek anyaga azonban elsősorban a biológiára és a természeti földrajzra koncentrálódni fog. A hatodik osztálytól kezdve a természettudományi tantárgyak önállóak maradnának a jelenlegi rendszer szerint. Ennél az oktatásnál nagyfokú koordinációt, egybehangolást kívánunk megvalósítani.

## 2. kérdés

A fizika tantárgy feladata és lehetősége az egységes természettudomány általános iskolai oktatásában.

DR. VARGA LAJOS

A fizika igen jó kiindulási alap lehet a természettudományok egységes tanításához. A fizikai alapozás azonban semmiképpen sem jelentheti, hogy a fizikai szemléletmódot kívánjuk ráerőszakolni a többi természettudományi tárgyra (most nevezzem őket így), vagy semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a fizikából kívánjuk iskolai szinten, akár már általános iskolai szinten is dedukálni a többi természettudományi tárgyat. Úgy vélem, hogy a többi természettudományi tárgynak a szaktudományból fakadó sajátos szemléletmódját mindenképpen biztosítani kell, illetőleg mindenképpen el kell ismernünk, már csak azért is, mert a tanulók teljesebb természettudományi szemléletet csak akkor szerezhetnek, ha a fizika megismerési módjai mellett megismerik a biológiának és a kémiának sajátos, a fizikáétól különböző megközelítési módjait is. Ezeknek a sajátos szemléletmódoknak és módszereknek a létjogosultságát bizonyítja az eredményeken keresztül a gyakorlati élet és a termelési produktumok is.

DR. KEDVES FERENC

Nagyon hibás lenne, ha arra gondolnánk, hogy minden természettudományos ismeretet valamilyen általános Heisenberg-féle egyenletből kellene levezetnünk. A természet annyira bonyolult, hogy nem szabad, de nem is lehet egyszerűsített képet ráerőszakolni. Tudomásul kell vennünk, hogy bizonyos jelenségek nem kezelhetők csupán fizikai szemléletmóddal, hanem más gondolkodásmódra van szükség. Legegyszerűbb példaként azt említhetem meg, mennyire más a fémfizikus vizsgálati módja a metallurgiával, a kohászattal foglalkozó szakember szemléletmódjához képest. Nyilván e szakemberek ennek ellenére segíteni tudják egymást, de egyik gondolkodás- és szemléletmódját nem képes a másik helyettesíteni.

Ha struktúrákban kívánjuk kifejezni, hogy mi szabja meg az egyes természettudományok speciális gondolkodásmódját, akkor azt kell megnéznünk, hogy a tudomány jelenlegi állapotában mit tud jól kezelni a kérdéses tudományág képviselője. A fizikus pl. jól képes kezelni gömbszerű atomokat, viszonylag egyszerű forgási, vagy általános ellipszoid alakú molekulákat, továbbá elég jól le tudja írni az elemi részecskéket és ezek kapcsolatait. Azokban az esetekben azonban, ahol már a kötés irányítottasága játszik szerepet, és emiatt a molekulák szerkezete elbonyolódik, ott a fizikus

szemléletmódja és gondolkodásmódja helyébe a problémák természetéhez jobban illő egyszerűbb, és célravezetőbb kémiai szemlélet- és gondolkodásmód lép. Ha még bonyolultabb struktúrákkal, vagyis az élővilágban előforduló rendszerekkel foglalkozunk, ahol nemcsak az irányított kötésnek van szerepe, hanem az egyik molekula le is tudja másolni a másik molekulában tárolt információt, ismét másképpen kell gondolkodnunk.

Véleményem szerint az iskolában és természetesen a tanárképzésben is olyan természettudományos szemléletet kell kialakítani, amelyben bizonyos szempontból alap a fizikai szemléletmód, de ehhez szorosan kapcsolódik és azt kiegészíti az ugyancsak az élettelen természetre vonatkozó, de a fizikaitól különbözőképpen alkalmazható kémiai és az élő anyagra vonatkozó, biológiai szemléletmód. Ebben a sorban még egy lépcsőfok a társadalomtudományi szemléletmód, amelyről azonban itt nem kívánok szólni. Szeretném újólág leszögezni, hogy az egységes természettudományos szemléletmód nem azt jelenti, hogy a fizika gondolkodás- és szemléletmódját kívánná bárki ráerőszakolni minden természettudományi területre. Hangsúlyozni kell, hogy a fizikai szemlélet- és gondolkodásmódot a többi természettudomány speciális gondolkodásmódjával kiegészítve kell az egységes természetszemléletet a tanulóknak és a tanárképzés folyamán a tanárjelöltekben kialakítani.

DR. NAGY PÁL

tanszékvezető főiskolai tanár

Az utóbbi években előtérbe került oktatásrendszerünk modernizálása és ennek kapcsán jelenlegi oktatásunk kritikai vizsgálata. Az évek során és a legutóbbi vizsgáladások alapján felszínre került hibák kiküszöbölésére országsszerte számos kísérlet indult. Ezek a kísérletek azonban – a jó szándék ellenére is – újabb hibák forrásává válhatnak, hiszen gyakran helyi jellegű próbálkozások, illetőleg egy-egy tantárgyat érintők. Úgy tudom, hogy az Akadémia által megindított kísérlet az egyedüli az országban, amely lényegesen szélesebb területen próbál ezzel a kérdéssel foglalkozni. Nem egy tantárgyat vizsgál, hanem tantárgycsoportokat és nem egy osztályban, sőt még nem is egy iskolatípusban, hanem az általános és középiskolában együttesen. Véleményem szerint ez helyes s a jobb oktatás viszonylag reális megoldása csak ezen az úton lehetséges. Mivel ebben a munkában bizonyos mértékig már benne vagyunk, engedtessek meg részemről egy ezzel kapcsolatos kritikai megjegyzés: jó lenne, ha azok az oktatók-kutatók, akik az általános iskola oktatási problémáival foglalkoznak, jobban tájékozódnaak arról, hogy mi történik ezen a területen a gimnáziumokban.

Gyakran hallható az egybehangolt természettudományi oktatással kapcsolatban az a megjegyzés, hogy ez nem újdonság, hiszen a tantárgyak közötti koncentráció már régen meglevő és jórészben megvalósított törekvés. Az egybehangolt tanítás több, mint a tantárgyi koncentráció. Az előbbi magában foglalja az utóbbit, de ez fordítva – legalábbis a gyakorlatban – igen sokszor nem valósul meg. Miben állt a tantárgyi koncentráció eddig, pl. egy kémia szakos tanár esetében? Miután a tantervek készítésénél a koncentráció gyakran csak szándék maradt, nagyjából abban, hogy a tanmenet összeállításakor megnézte, hogy pl. a fizikában milyen ismeretekre támaszkodhat a kémia egyes anyagrészeinek tanításakor. Azt hiszem, hogy az egybehangolt oktatásnál ennél többről van szó, mert ennél az oktatásnál amikor egy-egy tantárgy művelődési anyagát összeállítjuk, akkor ebben az összeállításban nemcsak a tantárgy sajátos logikáját vesszük figyelembe, hanem legalább ilyen súllyal a kapcsolódó tantárgyak igényeit is. És éppen ezzel, hogy tudatosan megadjuk a tantárgyi koncentráció lehetőségét, több az egybehangolt oktatás a tantárgyi koncentrációnál.

Engedjék meg, hogy most már a tárgyalat kérdéscsoportához kapcsolódva a teljességre való törekvés nélkül néhány példában vázoljam, milyen igényekkel lép fel az általános iskola 7. osztályában belépő kémiaoktatás a többi természettudományos tárggyal szemben.

A kémia nyilván elvárja, hogy a tanulói kísérlet fogalmát már ismerjék a 7. osztályba belépő tanulók. Erre meg is van a lehetőség, hiszen a gyermekek az alsó tagozatban már végeznek egyszerű kémiai kísérleteket, s így megismerik az ismeretszerzés ezen módszerét és a kísérletezés bizonyos rendszabályait. A Természetismeret nagy segítséget adhat továbbá a kémiának abban, hogy a gyerekeknek megfelelő anyagismeretük legyen a kémia rendszeres tanításának megkezdésekor. Ismerjék pl. a tiszta anyagok és a keverékek fogalmát, a keverékeknek alkotó részeire való szétválasztását (vasreszelék kiválasztása kénporból mágnes segítségével), tudjuk a levegővel, annak összetételével, továbbá az egyes komponensek jelentőségével kapcsolatos ismereteket, ismerjék az égés problémáját, a vizet mint oldószert, tudjanak oldatokat készíteni, ismerjék a híg oldat és a telített oldat fogalmát.

A fizikától azt várja a kémia, hogy a 6. osztály végéig tisztázza az energia fogalmát. Ez nem jelent semmiféle problémát, mert a kísérletezésre kerülő tantervben az energia oktatása előre került és súlyponti jelleget kapott. Szüksége van a kémiának arra, hogy a fizika az anyag vizsgálata során eljusson annak korpuszkuláris felépítéséig, továbbá tisztázzon olyan alapvető elektrosztatikai fogalmakat, mint az elektromos vonzás-taszítás és az elektromos erőhatás függése a távolságtól.

Ezek a legfontosabbak ahhoz, hogy el lehessen kezdeni a kémiának atomszerkezeti alapon való tanítását.

Nemcsak a kémia lép fel igénnyel a többi természettudományos tárgy felé, hanem a többi természettudománynak is van igénye a kémiával szemben. A fizika igényei nem különösképpen jelentősek. Annál komolyabbak a biológia kívánságai, amelyeket mi a tantervünk összeállításában – bizonyos mértékig a kémia belső logikáját is sértve – messzemenően igyekeztünk kielégíteni. Ezért került a szerves kémia a 7. osztály végére. Viszont a biológia is alkalmazkodott a kémia lehetőségeihez, amikor a kémia ezen részéhez kapcsolódó ismeretanyagát a 8. osztályba helyezte. Ez az eljárás egyben rávilágít az egybehangolt oktatási rendszer lényegére.

DR. RÉVÉSZ BÉLA

gyakorló iskolai szakvezető tanár

A természet egységes egész és annak kell tekintenünk oktatásunkban is. Mint ahogy a víz, a levegő, a Nap, a csillagok a természet részei, ugyanúgy a növények, az állatok és az emberek is a természet alkotói.

Az élőlények és az élettelen anyagok kapcsolata az életfeltételekben, a környezetben realizálódik. Meghatározó jellege van az élet szempontjából a környezet fizikai és kémiai tulajdonságainak. Ez az oka annak, hogy az egybehangolt természettudományi oktatásban a biológia számos igénnyel lép fel a fizikával szemben. Ezen igényt a következőkben ökológiai szinten, az egyed vonatkozásában, valamint az ember és a kozmikus tér kapcsolatának viszonylatában a teljesség igénye nélkül vázolom.

Az élőlények életfeltételeit a talaj, a hőmérséklet, a levegő, a víz és a fény alkotja. Ezekkel kapcsolatos fizikai jelenségek törvények és szabályok ismerete szükséges ahhoz, hogy az életjelenségeket a feltételek oldaláról meg tudjuk közelíteni.

A talajképződésben a hőenergia közlésének hatása nélkülözhetetlen. Az anyagokkal történő hőenergia-közlés ténye, az egyes anyagoknak eltérő viselkedése a hőenergia közlésére olyan ismeretek, amelyek nélkül a fizikai mállás nem érthető meg.

A biológia a levegővel kapcsolatban a következő fizikai ismereteket igényli: a levegő teret foglal el, nyomása van, nyomással sűríthető, felmelegedve tágul, ritkább lesz, lehűtve nehezebb, a hideg és a meleg levegő nem keveredik.



A víz állandó párolgása (a hidegben is) és anomális viselkedése az a szükséges ismeret, amelyet a biológia a vízzel kapcsolatban előismeretként feltételez.

A látható fénysugarak ismerete az élőlények léte szempontjából igen jelentős. A Nap fényenergiáját potenciális vegyi energiává alakítják át az élőlények és azt a szerves anyagokban tárolják.

A megvilágítási időtartam szerepének ismerete teszi érthetővé a tanulók előtt, hogy a hosszú nappalú növények miért a sarkvidéken alakultak ki és a mérsékelt égövben miért a rövid nappalú növények fejlődtek ki.

A biológia korszerű oktatása igényli a nem látható fények, az infravörös és az ultraibolya sugarak ismeretét is. Az infravörös sugarak energiaközlésének eredménye a Föld felszínének melegedése, és közvetve az éghajlatok sajátos jellege. Ugyancsak részletesebben kell ma már szólnunk az ultraibolya sugárzásról is. Mindezen kívánalmaknak csak akkor tudunk eleget tenni, ha ezek a láthatatlan sugárzások a fizikában a színek vizsgálatakor tárgyalásra kerülnek.

Genetikai hatásokat kiváltó fizikai jelenségek a radioaktív és a kozmikus sugárzások. Ezeket a fizika keretében ismertetni kell és a tanításuknál rá kell mutatni, hogy a természetes háttérsugárzás, amelyhez az élőlények hozzászoktak, milyen veszélyesen megnőhet a nukleáris kísérletek következtében.

A kozmikus sugárzásokkal kapcsolatban beszélni kell arról, hogy ezeket a sugarakat a légkör megszüri, a Föld mágneses tere pedig a sugárzás nagy részét 300 km távolságban tartja a felszíntől. (Van Allen övezet.) E jelenség a fizikában meg is magyarázható. A Van Allen-féle övezetek miatt az űrhajók csak a sarkok irányában hagyhatják el a Földet. A Föld körül keringő űrhajók a Föld felszíne és a Van Allen-övezetek közé eső 300 km-es térben mozognak.

A tanulók azonban sokszor nem elégednek meg ezekkel az ismeretekkel. Elhangzanak ilyen kérdések: Milyen a látási viszony a világűrben? A légnyomás csökkenésének hatása az emberre. A súlytalansági állapot. Az abszolút csend hatása az idegrendszerre. A gyorsulás hatása az emberi szervezetre stb. Mindezek a kérdések nemcsak biológiai feleletet, hanem fizikai indoklást is igényelnek. És itt kapcsolódik hozzászólásom a tanárképzés kérdéséhez. E kérdésekre ugyanis csak akkor tud helyes választ adni a tanár, ha nemcsak a biológiai ismereteknek, hanem a kapcsolódó fizikai ismereteknek is birtokában van. Úgy gondolom, hogy ez az új szemléletű oktatás megkívánja a tanár általános műveltségére vonatkozó igény újbóli megfogalmazását, nevezetesen, hogy rendelkezzen általános, integrált természettudományos műveltséggel és szaktárgyának megfelelő szaktudással. A jelenlegi képzés ezt az igényt nem elégíti ki.

### 3. kérdés

Mit jelent az általános iskolai fizikaoktatásban a tananyag korszerűsítése?

DR. VARGA LAJOS

A tananyag korszerűsítésén szerintem két dolgot kell értenünk. Egyrészt a tartalomnak, másrészt a tananyag felépítésének korszerűsítését. A tartalom korszerűsítését semmiképpen sem lehet úgy elképzelni, hogy az általános iskolai, vagy akár a középiskolai tananyagban mindig újabb és újabb ismereteket zsúfolunk be, annak megfelelően hogy a szaktudományok milyen újabb eredményeket érnek el. Tehát egy ilyen, egyoldalúan csak tartalmi, ismeretközpontú „korszerűsítés” tartatatlan és – úgy gondolom – e körben erre nem is érdemes több szót vesztegetni. A járható út szerintem az, hogy a természettudománynak – vagy hogyha egy-egy tantárgyra vetítjük, akkor ennek az adott szaktudománynak – megkeressük az alapvető, legátfogóbb rendező elveit, a benne fölismert legalapvetőbb, legátfogóbb törvényeket és ezeket konkrét példákon tárgyalva dolgozzuk fel, hozzuk közel a tanulókhoz. A feldolgozás közben ügyelnünk kell arra, hogy a példák egy-

részt tanulóközeli legyenek, valamint segítséget nyújtsanak a közvetlen környezetben való tájékozódáshoz, másrészt elősegítsék a tanulók továbbhaladását, akár az iskolai, akár a gyakorlati életben való továbbhaladásra gondolunk.

A tananyag elrendezése természetszerűleg függvénye a tartalomnak. Úgy vélem azonban, hogy a tananyag elrendezésében a szakmai tartalomon kívül a jövőben fokozottabb mértékben kell a tanulási-lektani eredményeket érvényre juttatni. Ez utóbbiak alapján egyre nő azoknak a tábora, akik úgy látják, hogy elsősorban az általános iskolában, „csavarvonal”-szerű tananyagfelépítés lenne a legkedvezőbb.

Összefoglalva azt mondhatom tehát, hogy kevés, de alapvető rendező elvet kell figyelembe vennünk a tananyag kiválasztásában is és felépítésében is. Ilyen rendező elveket fogalmazott meg az akadémia természettudományi albizottsága abban a füzetben, amit köznéven „fehér füzet”-nek nevezünk. Érdemes lenne ezeket talán onnan ismertetni.

## DR. KEDVES FERENC

Az alapelvek részletes ismertetése egyrészt nagyon messzire vezetne, másrészt talán felesleges is, hiszen a jelenlevők nagy része ezekről már tájékozódott. Itt most csupán a fő célkitűzéseket szeretném röviden ismertetni, amelyeket a terv kidolgozása során követtünk:

- a) az iskolai tananyag jelentős részét a nem tartós, verbális memorizálás szintjéről a maradandó készség szintjére kell emelnünk;
- b) a tudomány új felfedezéseit, ahol arra mód és lehetőség van, a klasszikus ismeretekkel azonos súllyal kell a tananyagba beépíteni;
- c) csökkenteni kell a terhelést, amely akadály a tudás elmélyítésének, az ifjúság harmonikus nevelésének és a hátrányos helyzetből induló fiatalok fejlesztésének.

Ezeknek a céloknak eléréséhez a következő feladatokat kell elvégeznünk:

- a) Kevés számú általános elvet és alapvető törvényszerűséget kell megismertetni a természettudományos oktatásban. Ilyenek pl. a tehetetlenség, az okság elve, a mikroszkopikus szerkezet által meghatározott makroszkopikus anyagtulajdonságok, a nyomásgradiens okozta anyagvándorlás, a természetes kiválasztódás stb.
- b) Ezen általános elvek és törvényszerűségek alapján szerezzék meg a tanulók a természetben és a műszaki környezetben való tájékozódási készséget. Az általános elvekre, törvényszerűségekre, mint gerincre kapcsolódnak az egyes részismeretek, mint szemléltető példák. A tananyag folyamatos korszerűsítésére a példák cserélése ad lehetőséget. (A megkívánt tájékozódás legtöbbször ugyan csak kvalitatív, de arra mégis elegendő, hogy a természetben és műszaki környezetben fellépő egyes jelenségeket ne érezzük idegennek, lássuk azok komplex voltát és egymással való főbb kapcsolataikat.)
- c) Ki kell alakítanunk a tanulóknak a természettudományos megismerés módszertani készségét. (E feladattal kapcsolatban komoly ellenvetések hangzottak el, azonban az eddig végzett oktatási kísérletek eredményei azt mutatják, hogy bizonyos eredmények ezen a téren is elérhetők. A kísérletek további szakaszában azt kell majd lemérni, hogy mennyiben lehet az egy ívben felépített rendszerben ezen a téren a készség szintjére eljutni.)
- d) Az eddiginél sokkal hatásosabban kell a természettudománynak hozzájárulnia a dialektikus materialista világnézet kialakításához.

E feladatok a természettudományok következő 4 fő témakörében valósíthatók meg:

- a) az anyag egyetemes mozgástörvényei (elsősorban fizika);
- b) az anyag szerkezete és ebből következő tulajdonságok (elsősorban kémia);
- c) az anyag története (csillagászat, geológia);
- d) az élő anyag (biológia).

Ebben a keretben gondolkodik a „fehér füzet” és fog gondolkodni a „fehér füzet” következő, javított kiadása is. Ennek a gondolatmenetnek lényegét az itt dolgozó kollektíva nemcsak hogy elfogadta, hanem sok vonatkozásban tovább is fejlesztette.

## BOR PÁL

főiskolai tanár

Különösen hangsúlyozni szeretném az elhangzottakból azt, hogy az egységes természettudományos oktatásban az egyes szaktárgyaknak nagyon fontos speciális feladataik megmarad, nevezetesen a szaktárgyak sajátos megismerési módjainak bemuta-

tása és a tanulókkal való elsajátíttatása. Ilyen felfogásban az általános iskolai fizika-oktatás fő feladata az összefüggésében átfogó természettudományos műveltség alap-jainak lerakásához hozzájárulni. E célból az általános iskolában korszerű fizikatantárgy-nak tartalmaznia kell:

1. a természetben megnyilvánuló kevés számú, de igen általános érvényű, s épp ezért nagyon fontos jelenséget, fogalmat és elvet;

2. az elvek gyakorlati vonatkozásaiból azt a néhányat, amelyek a természeti je-lenségek megértését elmélyítik, s a technikában való eligazodást elősegítik;

3. a természet megismeréséhez vezető alapvető módszereket, tevékenységi for-mákat;

4. a különböző természeti jelenségekben tükröződő ama összefüggéseket, amelyek a dialektikus materialista világnézet kialakításához kezdeti lépéseket jelentenek – mindezt a tanulók értelmi teljesítőképességének megfelelő fokon. Ez utóbbi megszo-rító körülmény minden egyéb igénynél fontosabb meghatározó tényező a tananyag szélességét és mélységét tekintve.

A felsoroltakhoz fontossági sorrendben haladva, s épp ezért visszafelé kezdve néhány kiegészítés.

A 4. ponthoz, a világnézeti neveléshez:

A helyes tartalmú és módszerű fizikaoktatás a dialektikus materialista világnézet kialakításához nem tudja a szükséges és lehetséges kezdő lépéseket nem megtenni. Szükségszerűen megmutatja, hogy a természeti jelenségeknek anyagi alapjuk van, s a különböző jelenségek közt átfogó kapcsolatok vannak, melyekben az egységes anyagi világ tárul fel.

A 3. ponthoz, a természet jelenségeinek megismerési módszereiről:

A módszertannal és a marxista ismeretelmélettel összhangban az általános iskolai fizikaoktatásban maximálisan támaszkodni kell a tanulók jól irányított öntevékeny-ségére.

A 12–14 évesektől azonban nem várhatjuk néhány olyan alapvető tény felfede-zését, vagy a jelenségek értelmezésére és megértésére alkalmas modellek kialakítását, amelyek a természettudományos alpműveltségben nélkülözhetetlenek, pl. hogy az anyag és elektromosság korpuszkuális természetű, hogy a mikrorészek viselkedésével a testek makrofizikai sajátosságai értelmezhetők, és így tovább. Ezeket az ismereteket – megfelelő szinten, a későbbi pontosítás igényével – közölni kell a tanulókkal. A tény-közlés mint ismeretátadás általában kiküszöbölendő az oktatásból, de néhány eset-ben elkerülhetetlen és megengedhető. Megengedhető akkor, ha a tény a tanuló részben értelmi fejlettsége, részben a közvetlen megfigyelés lehetetlensége, részben pedig idő-hiány következtében nem ismerheti fel. Az ilyen esetben közölt tényeket azonban a továbbiakban sokoldalúan fel kell használni a jelenségek értelmezésére, ez amolyan közvetett bizonyítéka, utólagos felfedezése és élményszerű megragadása lesz a közölt ténynek.

A kevés számú „megengedett” közlésre csak egyetlen példát: az anyag korpusz-kuális szerkezetű. Általános iskolában ez a tény nem fedeztethető fel, de az egysé-ges és modern természettudományos alpműveltség kialakításában el sem hallgatható.

A 2. ponthoz, a gyakorlati vonatkozásokról:

A fizikatananyaggal kapcsolatos gyakorlati vonatkozások nagy része a „technikai ismeretek” elnevezésű tantárgyba utalandó – megfelelő koordinációban. A korszerű fizikaoktatáshoz a tantárgynak ez a tehermentesítése elengedhetetlen. Nagyon sajnála-tos, hogy az egységes természettudományos alpműveltség kialakítását célzó korszerű-sítési törekvéseinkben a „technikai ismeretek” szerepe nincs tisztázva, mi több, még

a tantárgy létezéséről sem esik szó, pedig a problémakörrel való kapcsolata nyilvánvaló.

Az 1. ponthoz: melyek azok a jelenségek, fogalmak, elvek, amelyek a természetben nagyon általánosak, az anyag egyetemes mozgástörvényét tükrözik?

Ezek azok, amelyek nemcsak a régi értelemben vett fizikai jelenségekben szerepelnek (tehát azokban, amelyekben a kémiai átalakulás és az élet nem játszanak szerepet), hanem pontosan azok, amelyek a legtöbb természeti jelenségekben megtalálhatók így pl. az úgynevezett „kémiaiakban” és „biológiaiakban” is.

Példák ilyen fogalmakra: tömeg, lendület, energia, fizikai mező.

Példák ilyen jelenségekre: makró- és molekuláris mozgás, áramlás mint transzportjelenség, erőlködés mint lendületátadás, munkavégzés, hőközlés, sugárzás mint energiáttranszport.

Példák az átfogó jellegű elvekre: tömeg, töltés, lendület, energia megmaradás zárt rendszerben.

Mindez szinte a „rég” fizika – de egészen más hangsúlyozásban! Különös fontosságot kap pl. az említett keretekben az energiafogalom korai és általános bevezetése, valamint a fizikai mező fogalma. Körültekintő irodalmazás és megfontolások alapján tanszéki kutatócsoportunk véleménye az, hogy a felsorolt jelenségek, fogalmak, elvek köré csoportosított fizikatananyag korszerű, az általános iskolában taníthatónak látszik, s ha oktatása valósággá válik, akkor az egységes természettudományos alpműveltség alapjait a szaktárgyi keretek megtartásával sikerül a fizika oldaláról megközelíteni.

#### 4. kérdés

Számos oktatási kísérlet folyik az országban a távlati általános iskola természettudományos oktatása kialakításának céljával. Milyen elképzelések vannak ezek célszerű összefogására?

#### DR. KEDVES FERENC

A számos oktatási kísérlet közül csak néhányra kívánok utalni. Egészen röviden megkísérlek valami elképzelést vázolni az összefogásra, bár arra teljes választ nem tudok adni.

Az oktatási kísérletek távlati tervezéséhez példaként az akadémiai kísérletet említem. Az akadémiai terv annyiban új a korábbi tervekhez viszonyítva, hogy egységes ívben gondolja át az oktatás fő problémáit az első általános iskolai osztálytól a negyedik gimnázium végéig. Ez ugyan egységes szemléletű oktatást és átgondoltan összehangolt anyag-egymásraépülést biztosít az általános iskola és a gimnázium között, de mégsem nélkülözheti, hogy az egyes iskolatípusok, illetőleg ezeken belüli részek (alsó és felső tagozat) anyagát külön és alaposabban megvizsgálják. Ez volt az oka annak, hogy az MTA EKB Természettudományi Albizottsága hozzájárult ahhoz, hogy az alsó és felső tagozati, valamint a gimnáziumi kísérletek más és más felsőoktatási intézmény hatáskörébe kerüljenek. Az alsó tagozat oktatási kísérleteit a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola koordinálja. A választás azért esett erre a főiskolára, mert itt tanítóképzés is folyik, tehát az alsó tagozat problémakörével szinte „hivataltól” is kell foglalkoznia. Ezen a főiskolán folyó óvónőképzés, valamint tanárképzés természetesen adja a kísérlethez az alsó és felső csatlakozási pontot. Ugyanakkor a tanítói tanszék a többi tanítóképzővel összehangoltan előkészíti a kísérlet igazolt eredményei alapján a tanítóképzésnek megfelelő módosítását. Ehhez hasonló gondolatmenet alapján kértük fel a minisztériumon keresztül a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolát a felső tagozati kísérletek kidolgozására és összefogására.

A gyakorló iskolák és a nem messze fekvő bajai Tanítóképző biztosítja itt az alsó, a József Attila Tudományegyetem pedig a gimnázium felé történő csatlakozást. Itt kívánom megjegyezni, hogy a gimnáziummal való kapcsolatot kevésbé tartom lényegesnek, mint az alsó és felső tagozat közti kapcsolatot, mert az általános iskola az az iskola, amelyet minden magyar állampolgárnak el kell végeznie, szemben a gimnáziummal, ahová az általános iskolát végzetteknek csupán 16–17%-a kerül.

Az oktatási kísérletet az OPI javaslata alapján az Oktatási Minisztérium engedélyezte. Az elvi és tartalmi irányítást, a kísérletek egymásközi koordinálását, valamint az ellenőrzést az MTA

illetékeseivel szoros együttműködésben a kísérletek összefogásával megbízott szerv végzi. Az akadémiai kísérletek tehát meglehetősen összefogott, egységes cél irányába történő munkát biztosítanak. Annak a kérdésnek megválaszolását, hogyan lehetne az országban folyó valamennyi oktatási kísérletet egy irányba való haladás szempontjából koordinálni, Varga kollégámra hagynám. Ezzel kapcsolatosan azonban egy megjegyzést mégis kívánok tenni: a probléma megoldása meglehetősen nehéz, mert a koordinálásra esetleg létrehozott bizottság – mivel benne objektív okoknál fogva elkerülhetetlenül egyik vagy másik kísérletben érdekelt személyek vennének részt – esetleg „saját” elképzelést próbálna erőltetni és ezzel ellentétes elképzeléseket nem engedné érvényesülni.

## DR. VARGA LAJOS

Említés történt már arról, hogy az Oktatási Minisztérium egy-egy kísérlet tervének engedélyezése előtt véleményt kér az Országos Pedagógiai Intézettől, kivéve az olyan eseteket, amikor a kísérlet tervezői már önmagukban véve garanciát jelentenek arra, hogy nem szalad majd rossz irányba a kísérlet. Pl.: ha az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának Természettudományi Albizottsága kíván elindítani és patronálni egy kísérletet, ott megvan ez a garancia. A kísérlet véleményezése egyben azt is jelenti, hogy az OPI-ban nyilvántartjuk mindazon kísérleteket, amelyek az OPI véleményezése alapján folynak. Lehetne azonban arról is szó, hogy kiterjesszük a nyilvántartást az országban folyó valamennyi kísérletre.

Úgy gondolom azonban, hogy a regisztráláson túlmenően valamilyen effektív irányító és összehangoló munkára is szükség lenne az oktatási kísérletek terén. Erre a munkára – véleményem szerint – az OPI nem vállalkozhat egyrészt azért, mert nincs meg rá a személyi kerete, másrészt pedig nem célszerű az, hogy ha az összehangolás olyan intézménynél van, amely saját maga is intenzíven végez kísérleteket. Sokkal jobb lenne, ha olyan fórumot találnának az országban folyó kísérletek tartalmi irányítására, összehangolására, amely rendelkezik a következő kritériumokkal. Először is potensnek kell lennie ennek a fórumnak mind szakmai, mind pedagógiai szempontból legalábbis annyira, hogy meg tudja állapítani a távlati fő irányokat, vagyis azt, hogy milyen irányban tűnik – jelenlegi ismereteink alapján – célszerűnek az előrelépés, a kísérletek végzése. Másodszor toleránsnak kell lennie ennek a testületnek abban az értelemben, hogy minden kísérletet, ha szabad azt mondanom, saját gyermekének tekintsen, s ne privilegizáljon egy kísérletet sem. Az ésszerűség határain belül támogassa azokat a kísérleteket is, amelyek nem esnek pontosan abba a fő irányba, amellyel az együttes távlatilag egyébként egyetért. A több irányban folyó kísérletekre már csak azért is szükség van, mert több iskolatípus létezik oktatási rendszerünkben. Harmadszor a testület munkamódszerére a szabad információáramlás megadása és elősegítése kellene, hogy jellemző legyen. Azon kellene dolgoznia, hogy a kísérleteket végző egyének, ill. csoportok megismerhessék egymás munkáját, nem a rossz értelemben vett összehasonlítás, hanem a nemes értelemben vett tapasztalatcsere céljából.

E kritériumok alapján olyan bizottságot összeállítani, amelyben a tagok egyik kísérletben sem érdekeltek, nem igen lehet. De a bizottság, még ha vannak is olyan tagjai, akik valamely kísérlet aktív részesei, működhet a fenti kritériumok szellemében, főként akkor, ha a bizottság munkáját egy olyan pártatlan irányító szerv, mint pl. az Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága ellenőrizné.

## 5. kérdés

Milyen módon lehet előkészíteni és segíteni a már működő általános iskolai tanárokat az új feladatok sikeres teljesítésére?

## DR. VARGA LAJOS

A tanárok továbbképzését kulcsfontosságúnak látom a továbblépés szempontjából s kérem, hogy a jelenlevők közül senki se vegye tőlem rossznéven, ha odáig merészkedem, hogy szinte fontosabbnak ítélem, mint a tanárképzés gyors reformját. Tegyük fel ugyanis, hogy a 90-es években az oktatás vonalán nagyot lépünk előre a korszerűsítésben. Ennek programját jól ki lehet dolgozni. De kivel kell ezt a programot megvalósítani? Kb. 70–80%-ban a ma működő tanári gárdával. Hogy a reform sikeres legyen, ennek a tanárseregnek a reform szelleméhez való fejlesztése szükséges.

A reform irányában történő továbbképzés tartalmának megállapítására az a bizonyos koordináló grémium lenne a legalkalmasabb, amely eldönti a távlati haladás és a kutatások fő irányát. A továbbképzés tartalmában első helyen a *szakmai továbbképzést* kell említenem. Ez egyrészt a szakmai ismeretanyag felelevenítését, másrészt annak kiegészítését jelenti. Itt azonban sze-

retném hangsúlyozni, hogy ennek a szakmai továbbképzésnek az iskolaközelség jegyében és nem attól elszakadva kell megvalósulnia. Ezzel kapcsolatban azt is megemlítem, hogy a tanár továbbképzésben igen jó lenne erősíteni a pedagógiai oldalt, amelybe most tanulás- és fejlődéslelektani, didaktikai és oktatásmódszertani problémákat egyaránt beleérttem.

A továbbképzés hatásosságát nem vizsgákkal, hanem sokkal inkább az iskolai gyakorlatban jelentkező eredményességben kellene lemérnünk.

Szervezetileg célszerű hosszú távon is megtartani a jelenlegi többoldalúságot, amin azt értem, hogy a tanárképző intézmények, a megyei pedagógus továbbképző intézetek, pedagógus továbbképző kabinetek, az OPI és az OM is vegyen részt közvetlenül a tanártovábbképzésben különböző jellegű rendezvények formájában.

#### DR. KEDVES FERENC

Nézetem szerint is időben előbbrevaló a tanártovábbképzés megoldása, mint a tanárképzés átalakítása. Szerintem azonban a továbbképzés centrumává a tanárképző intézményeket kellene tenni, nem pedig a megyei kabineteket, mert az előbbieket – ismereteim alapján – sokkal közelebb állnak a korszerűsítés problémáihoz, mint az utóbbiak.

#### DR. OROSZ SÁNDOR

főiskolai tanár

Hogyan készíthetők fel az általános iskolai tanárok az új feladatokra? Ez attól függ, hogyan alakulnak az új feladatok. Nem biztos, hogy milyen lesz a jövő általános iskolájának a tantárgy rendszere.

Főiskolánk természettudományi tanszékei olyan kísérlettel foglalkoznak, amely meghagyja az önálló természettudományi tantárgyakat, de ezek tananyagát úgy kívánják megválasztani, egymásra építeni, hogy az osztatlan, integer világról egységes-valós kép alakuljon ki a tanulóknál. Ha jól értelmezem, ezt nevezik egybehangolt természettudományos oktatásnak.

Más koncepció szerint ez a cél integrált természettudományi tantárgy kialakításával érhető el. S ez irányban is folynak munkák, elsősorban elméleti szinten, de kísérletek is indulnak.

Mivel egyazon közös cél mindkét koncepció magva, elképzelhető, hogy mindkét út, sőt még továbbiak is járhatók. A kísérletek, s az ezeket követő gazdaságossági számítások alapján az illetékes irányító szervek döntenek el, melyik, ill. milyen rendszert általánosítanak a magyar alapfokú iskolákban.

Ma még nem lehet pontosan meghatározni, hogy egy évtized múltán miféle feladatok előtt fognak állni az általános iskolában természettudományt tanító pedagógusok. Így felkészítésükről is csak olyan általánosságok mondhatók, mint: jól szervezett, céltudatos továbbképzéssel készíthetők fel az új feladatokra. Talán annyi előre is látható, hogy az ilyen jellegű továbbképzésben egyre nagyobb szerephez jutnak a pedagógusképző intézmények. Nálunk ennek bizonyos, legalábbis alakuló hagyományai vannak a tanárok nyári akadémiaja formájában.

A már működő tanárok továbbképzésénél jelentősebbnek tartom azonban a leendő tanárok felkészítését az új feladatokra. Ez persze éppen úgy nem öltheti fel a konkrét feladatokra felkészítés formáját, mint a továbbképzés, de a fogékony fiatalok szemléletmódjának alakítása lehetséges, és egyben döntő jelentőségű is.

E szemléletformálás pedig a pedagógussá nevelő stúdiumok egybehangolása útján érhető el. A szaktudományi tanulmányok rendszeréről azért nem célszerű szólni – noha a pedagógussá nevelés legfőbb tényezője –, mert az sokkal inkább függvénye a leendő általános iskolai tantárgy- és tananyagrendszernek. Ha pl. egy integrált természettudományi tantárgyat vezetnek be az általános iskolában, ennek tanítására aligha készíthetnénk fel a hallgatókat a jelenlegi természettudományi szaktárgyak – szaktanszékek

rendszerében. A fenti megjelöléssel tehát most elsősorban a pszichológiai, logikai, ismeretelméleti, pedagógiai, szak módszertani stúdiumokat illetjük.

Az egybehangolás részletes kifejtésére természetesen itt nincs mód, de néhány jellemzője – legalább példák említésével – felvázolható.

1. A pszichológiai és pedagógiai tárgyak egymásra épülése a főiskolai tanulmányok során többé-kevésbé jó, ezért nem azon kell gondolkodnunk, hogy miképpen lehetne ésszerűbb – célszerűbb sorrendben tanítani őket, hanem tartalmi összehangoláshoz kellene erőfeszítéseket tennünk.

2. A tartalmi összehangolást úgy képzelem el, hogy azt tanítsa a pszichológia, amire a didaktika, a nevelélmélet, a módszertanok eredményes tanulásához szükség van. Azt tanulják meg a hallgatók a logikából, ami a gondolkodás, ill. gondolkodva tanulás általános törvényeire vonatkozik. Azt tanítsa meg a didaktika, ami minden tantárgy tanításában – tanulásában közös, és így tovább. Néhány példát említek:

a) A didaktikában az oktatás-tanulás folyamatának megértéséhez szükséges egy sor pszichológiai ismeret: általános lélektani, fejlődéslélektani, nevelépszichológiai stb.

De az általános lélektan ne elégedjék meg pl. az emlékezet tanításakor a memória hagyományos leíró fogalmával, hanem térjen ki részletesen az emlékezetbe vésés és megtartás általános és specifikus, kísérletileg igazolt törvényeire! Vagy a fejlődéslélektan tanításakor ma már nem lehet megelégednünk a hagyományos értelemben vett fejlődési szakaszok ismertetésével, hisz ezek megállapításai egy meghatározott képzési rendszer keretében kibontakozott pszichikus fejlődés tanulmányozása alapján születtek. A gyermeki pszichikum fejlődése azonban más rendszerben egészen másképpen zajlik le. Gondoljunk csak arra, hogy a hagyományos periodizáció szerint az absztrakt gondolkodás kialakulását, állandósulását mennyivel későbbi életkorra teszik, mint az pl. a korszerű matematikai kísérletek bizonyossága szerint valóban lehetséges. Sokkal többet használna a statikus leírás helyett a fejlesztés-fejlesztetheység pszichológiai kérdéseivel megismertetni a hallgatókat.

b) A didaktikában a tanulás folyamatának megszervezésével s több hasonló kérdéssel is foglalkozunk. A tanulásban a gondolkodás döntő szerephez jut. Szükséges lenne, hogy a didaktika tanulását megelőző logikai stúdiumok keretében a hallgatók ne a formális logika számukra öncélúnak látszó fogalomrendszerével ismerkedjék meg csupán, hanem foglalkozzanak a tanulás logikai törvényeivel is. Akkor nem a didaktikában kellene megtanítanunk pl. olyan törvényt, hogy a logikai ítéletnek csak akkor van információértéke, ha logikai állítmány nem tartalmaz ismeretlen fogalmakat, hanem ennek tudását feltételezhetvén, pl. a magyarázatnak mint oktatási módszernek a struktúráját könnyen, eme „logikai hézagpótlás” mellőzésével tárhatnánk fel.

c) A különféle tárgyakban egyes terminusz technikuszokat nagyon eltérő értelemmel használunk. A régi didaktika (így a jelenleg használt tankönyvek is) többé-kevésbé meghatározatlanul hagyják, csupán „körüljárják” pl. az olyan alapvető fogalmakat, mint az ismeret, a készség, a jártasság. Ma már igen határozottan definiálni tudjuk mindhármát, és feltárjuk struktúrájukat is. Sőt az elméleti kifejtés után a szemináriumokon a hallgatók szaktárgyainak általános iskolai tankönyveiben konkrét példák, a gyakorlatban elemezzük is az említett fogalmakat. De ezt az előrelépést a szaktárgyi módszertanok máig sem vették tudomásul, így a didaktikában nagyon konkrétan, elméletileg megalapozottan kifejtett, határozott fogalmakkal a szak módszertanokban ismét csak hagyományos-kifejtetlen, általános-foghatatlan formában találkozunk, ami megzavarja, elbizonytalanítja őket. – Még nagyobb zavar támad azután, amikor a gyakorlati tanítások kezdődnek: a szakvezetők még kevésbé következetesen alkalmazzák e fogalmakat.

3. Ezek csak példák. A problémák száma az említetteknel sokkal nagyobb. Ezek folytatása helyett hadd összegezzem mondandóm a tanárjelölteknek a jövőben várható feladataikra való felkészítéséről a következőkben: korszerű, elméletileg jól megalapozott, de egyúttal nagyon praktikus, egymással összhangban álló pszichológiai, logikai, pedagógiai, metodikai ismereteket szükséges tanítanunk, mert ezek birtokában lesznek képesek a jövőben tanárai a folytonosan megújuló-változó szaktárgyi oktatási-nevelési feladatok megoldására.

(Folytatás a következő számunkban.)



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE  
Budapest

## Önértékelés, értékrend és nevelés

„Aki az emberekről nyilatkozik, annak mintegy felülről kell néznie a földi élet dolgait... ezt a zagyva életet, amelynek összhangja az ellentétes jelenségek eredője.”

Platon

KEVÉS dolog játszik nagyobb szerepet életünk alakulásában, mint az az *értékrend*, amelyet egyedi emberré válásunk útján alakítunk ki önmagunk számára. A világ pillanatonként változó jelenségeinek, vagy ahogy tetszetősebben mondani szoktuk, az információknak már-már felfoghatatlan zuhatagában, ez válik iránytűnké, legbiztosabb támasztékukká. A politikai, ideológiai, köztük az intellektuális, etikai és esztétikai tények, folyamatok megítélésében ez tölti be a szűrő szerepét, ez teremti meg a József Attila által hön óhajtott belső harmóniát, illetve ez hozza létre az elviselhetetlen diszharmóniát. Ezt az értékrendet nem szabad összetévesztenünk pillanatnyi hangulatainkkal. Más az, hogy valami

- pillanatnyilag *tetszést, kellemes érzést*,
- kacajt, a bosszú vagy káröröm „jóleső” *érzését*,
- élvezetet vált ki belőlünk, s *örömforrásnak* ismerjük meg

és ismét más, ha bánat és vidámság, elismerés és támadás hullámai között békében tudunk élni önmagunkkal és a környező világgal. Ez utóbbihoz stabil értékrendre, viszonylagosan reális önértékelésre van szükségünk. A nevelésnek, a pályalélektannak épp ezért nem lehet közömbös, képesek vagyunk-e ezt kialakítani tanítványainkban. Alternatívák esetén, amikor az ember a „mit cselekedjek? ezt csináljam vagy inkább azt?” döntési helyzetébe kerül, csak szilárd értékrendje, tehát meggyőződése kerütheti el, hogy ne nádszálként inogjon, társadalmilag, etikailag helyesen ítéljen. Ne szavakkal, hanem cselekedeteivel, ne fogalmazza meg, mit lenne helyes tennie, hanem egyszerűen tegye.

Az önértékelés, az egyéni értékrend kialakításában jelentős – bár sohasem kizárólagos – szerepe lehet az iskolának. Nem véletlen ebben a ható képző használata. Előfordulhat ugyanis, hogy a valóságban ilyen szerepe nincsen. A lehetőségeket a valósággal sohasem a szándékok, mindig *meghatározott feltételek* figyelembe vételének



aranyhídja köti össze. Ilyen feltétel nagyon sok van, köztük nem becsülhető kellőképp annak a jelentősége, vajon a közvetítő személynek, tehát a pedagógusnak van-e a gyerekek előtt *tekintélye*. Ez viszont azt jelenti van-e szavainak hitele és súlya. Értékként fogadja-e el saját életében mindazt, aminek értékes voltát a gyerekeinek hirdeti? Igényli, hogy tanuljanak, – ő is állandóan tanul. Munkaszeretetre neveli őket, – ő is szereti a munkát. Helytállást követel, de ő is megállja a helyét nehéz helyzetekben.

A gyermek attól a pillanattól kezdve, hogy csodálkozó szemét a világra nyitja, tanulni kezd. Reagál mindazokra az ingerekre, amelyek a külvilágból hozzá jutnak, és megkísérli, hogy cselekedeteivel ebből a környezetből neki megfelelő reagálásokat váltson ki. Empirikus úton kiszűri az eredményeket, és nem nyúl többé a kályhához, ha megégette a kezét. Ok nélkül is sír, ha becézést ért el egyszer vele. Gyakorlatilag alkalmazza az *effektus törvényét*. De azt is megtanulja közben, hogy a kályhához nyúlni rossz (értéktelen cselekedet), sírni pedig hasznos és értékes. Innen kezdve a tanulás az élet legfontosabb tevékenységévé válik. Csak éppen attól a hamis szakmai beidegződéstől illene már megszabadulnunk, amely szerint ez az *iskolai lecketanulást* jelenti. Kizárólag leckét csak a kerrierista vagy a kis képességű emberek tanulnak, az értelmesek élni. Ebből következnek mindjárt az első feltételek:

- a gyerekek *tőlünk* csak akkor fogadják el még a kémiára vagy a nyelvtanra vonatkozó tanításainkat is, ha el tudjuk velük fogadtatni, hogy általuk *ők* lesznek többiek, értékesebbek;

- *tőlünk* csak akkor fogadják el a jellemük, világnézetük, erkölcsiségük fejlődésére vonatkozó tanácsainkat, ha látják, hogy megtartásukkal *mi* is többek, értékesebbek lettünk. Munkánk csak akkor lehet eredményes, ha

- a tanítványok *szükségletévé* tesszük, hogy elsajátítsák az életük eredményes, sikeres viteléhez nélkülözhetetlen ismereteket,

- és el tudjuk velük *bitetni*, hogy ezeket *tőlünk* valóban megtanulhatják.

Minden más esetben erőfeszítéseink csak kudarcaink forrásai lesznek, olyan ellentmondást szülnek, hogy miközben másokat kívánunk segíteni helyük megtalálásában, önmagunk elvesztjük a saját helyünkbe, munkánk értelmébe vetett hitet, önbizalmat. (Vö. Kerékygártó: A legfontosabb tantárgy, Pedagógusok Lapja.)

Az élet *egyedi, egyszeri és megismételhetetlen*. Ugyanakkor mindannyiunk élete *néhány elem variációiból* szerveződik:

- A *munka, a pihenés és a szórakozás* tartalma, egymáshoz viszonyított aránya, jellege lényeges különbséget teremt az egyik és a másik ember élete között. A különbségek a munkaszenvedély és a munkaundor, a hősi erőfeszítés és a tespedt kényelem, az értelmes, oldott szórakozás és a minden normát felborító duhajkodások végpontjai között mozoghatnak.

- A *képességek* kibontakoztatásának, a *tudás* megszerzésének lehetőségei, alkotó *felhasználásuk és felhasználhatóságuk* újabb különbségek forrásai. Ez egyébként az egyik legproblematisabb terület, mert egyszerre követeli meg az *önértékek* (a személyiségben reálisan vagy potenciálisan meglevő értékekre kell gondolnunk).

- a) *felismerését* (Az iskolai kudarchelyzetek egyik forrása, ha az iskolában mindenáron egyes tanulókkal *önértéktelenségüket* kívánják fel- és elismertetni. Abszurd helyzet, mert beszélhetünk gyenge előmenetelű, sőt deviáns magatartású tanulókról is, de értéktelenről – soha!);

- b) *kibontakoztatását* (azokét is, amelyek szorosan egyetlen tantárgy kötelékébe sem sorolhatók);

- c) *értéyesítését* (megfelelő feladatok adásával, az egyik szépen tudja elmondani Ohm törvényét, a másik helyreteszi a biztosítékot);

- d) és *elismertetését* is. (Történelmünkben ezzel gyakran adódtak problémák. Az még érthető, hogy Zrínyi hadvezéri nagyságát a Habsburgok nem voltak hajlandók méltányolni, de Semmelweis, Kandó Kálmán, József Attila magyar kortársaiktól részesültek gáncsban, melőzésben. Katona József pályája is intő példa.)

– Egyedi életünkben, hogy milyen *célokat* tűzünk magunk elé, milyen *eszményeket* alakítunk ki, de az is, hogy céljaink megvalósítására, eszményeink megközelítésére milyen *eszközöket* választunk. (Tipikus pl. az egocentrikus szemlélet, amely felismeri egy státus, tudományos rang stb. előnyeit, s csak ezek az előnyök motiválják, hogy ő is birtokukba jusson, bár sem képességei, sem munkája erre nem teszik alkalmassá. Fordított ez a gondolkodás, valahogy így: a futballisták azonnal lakást kapnak, tehát nekem féllábbal is futballistává kellennem, mert lakásigényem van. Legfeljebb keresek valakit, aki helyettem is rúgja a labdát!);

– és ismét különbségeket teremt, hogy életünkre a *tevékenységek* vagy az őket helyettesítő *kompenzációk* nyomják-e rá a bélyegüket. A kompenzációk társadalmi veszélyességéről aránylag kevés szó esik. Két legveszélyesebb formája:

- a) „Ha én elrontottam az életemet, rontsa el más is.” Az élet megismételhetetlenségéből fakad ez a szemlélet, mert könnyebb a tudatosult, de a tudatból kiszorított kudarcot is elviselni, ha mások hasonló ténykedéseivel, hibáival és kudarcaival adhatunk magunknak felmentést. Csak az előjel változik, ha a saját élet negatív példává válik: „Nekem nehéz gyerekkorom volt, az övé legyen könnyű.” Stb.
- b) A másik a pletykák, intrikák burjánzása. A Hófehérke meséből tanulták meg sokan: ha a tükör szerint szebb, okosabb, becsületesebb náluk valaki más, akkor azt a másikat bármilyen eszközzel el kell pusztítani. Mennyivel helyesebb lenne elismerni: vannak dolgok, amelyekhez *mások* sokkal jobban értenek nálam, és vannak, amihez *én* értek jobban, mint ők. Ez nemcsak a vadőr és a pedagógus viszonylatára érvényes, de két pedagógus összehasonlító értékelésére is.

AZ EGYIK LEGFONTOSABB képesség az *öntértékelés képessége* lenne, jelentőségének látszólag mond ellent, hogy nagyon sokan boldogulnak nélküle is az életben. A pszichológia saját személyiségünk, benne tudásunk, képességeink, tevékenységünk értékelését *autoképnek* nevezi. Irreális igény lenne vele kapcsolatban a teljes objektivitás követelményét támasztani. Tudatunk szubjektíve tükrözi az objektív valóságot, benne önmagát is. Saját magának megítélését nehezíti az a körülmény, hogy az ember nemcsak ésszel fogja fel a vele kapcsolatos eseményeket, jelenségeket, hanem kisebb-nagyobb intenzitással *át is éli* (Kerékgyártó: Élmény és nevelés, Budapesti Nevelő, 1975. 2. p. 19–27.). Szubjektív szemlélete abból is fakad, hogy azokat a történeteket, dolgokat, amelyekben egyidejűleg ketten vagy többen vesznek részt, a résztvevők nem azonos tartalommal, még kevésbé azonos intenzitással élik át:

Pinkerton hadnagy az amerikai katonák szokását követve *formális házasságot* köt Mne Baterfley-el,

aki az egy *egész életre* szóló *házasság* élményével köti hozzá sorsát.

Az udvaroncok gonosz tréfából rabolják el Gildát, hogy a mantovai hercegnek az *új kalandot* biztosítsák.

az elrabolt lány azonban nem szeretője Rigolettónak, hanem a lánya, aki ismeretlenül *szérelmes* a hercegbe.

Az orvosnak ahhoz, hogy a betegség okát megállapíthassa *levetközve* kell megvizsgálnia a beteget,

ha azonban a személytelenség tapintata hiányzik belőle, *kiszolgáltatott* helyzetet teremt számára.

A tanárnak *feleltetnie* kell a tanulókat, mert másképp nem képes értékelni tudásukat,

nem különbös azonban, hogy ezt *hogyan* teszi, milyen élményeket élet át tanítványaiál.

Az átélés nyomokat hogy a személyiségben. Ezek sokfélék lehetnek:

a) *intellektuálisak* (=emlékezet útján bármikor felidézhető emléket: de pl. egy szexuális kapcsolat eltérő, sőt ellentétes tartalmú emléket hagyhat maga után a nőben

és a férfiban; lehet, hogy az egyik szeretné elfelejteni, a másik büszkén dicsekszik vele);

b) *biofizikaiak* (=idegrendszeri károsodásokat; ezért hiba, ha pl. a szexuális nevelésben csak a fogamzásgátlásra gondolunk, s nem utalunk egyéb biológiai következményeire, amelyek esetleg épp a fogamzásgátlók használatából vagy magából a szexuális kapcsolatból erednek, vö.: koraszülések, sérült újszülöttek statisztikáját);

c) *pszichés hatások* (=az érzelmi, akarati világra, a jellemfejlődésre gyakorolt hatások – ezért különös, hogy a szexuálpszichológia éppen ezekkel a hatásokkal foglalkozik legkevésbé, de akkor is egyoldalúan. A nem-cselekvés vagy a hibás cselekvés hatásait vizsgálja, a felelőtlen, a könnyelmű tetteket nem.);

d) *társadalmiak* (=károsodást idézhet elő további szociális fejlődésben; igen fontos vizsgálati terület lenne ilyen szempontból megvizsgálni a fiatalok korai és gátlástalan nemi életének és bűnözésének korrelációit; Molnár József és mások eddigi vizsgálatai lényeges összefüggést állapítottak meg közöttük. Hasonló képet kaphatunk Gegesi Kiss vizsgálataiból is, amelyeket a személyiségzavarok körében végzett. Feltáratlan még a szexuálközpontúság és a terjedő cinizmus összefüggése.);

e) *etikaiak* (=minden irányban növelheti, illetve züllesztheti az emberek morális érzékenységét és felelősségét.).

Az önértékelés minden labilitása abból fakad, hogy az emberek, így a gyermekek is, cselekvéseiket, kialakult szokásaikat rendszerint nem *a megfogalmazott társadalmi* (etikai) *normákhoz* viszonyítják. Sokkal erősebben motiválja őket környezetük *tényleges viselkedése*, és leginkább azok a tevékenységi, cselekvési minták, amelyek ebben a környezetben, elsősorban saját kortársaik szemében *imponálnak*. Katona József a Bánk bánban rajzolja meg ennek az ábráját:

a) egyesek azt prédikálják, hogy boldogok a szegények,

b) de prédikáció előtt *jóllaknak* maguk is,

c) és az éhező szűznél jobban *imponál* nekik a bőségben tobzódó szajha. (Vö.: Tiborc panasza.) Az emberekre jobban hatottak a b), c) magatartással, mint az a)-ban hirdetett igékkel.

Kétségtelen, hogy egy embert akkor ismernénk igazán, ha életének valamennyi szituációját vele együtt éltük volna át, és önismeretünk akkor közelítené meg a valóságot, ha saját életünket más szemével tudnánk megítélni, szinte „saját bőrünkől kibújva”, önmagunktól elidegenedve lennénk képesek vágyainkat, cselekvéseinket és történeteinket átélni. Mindkettő lehetetlent követelne, mert pszichológiai tény, hogy az ember életének legfontosabb élményeit még akkor is *magányosan* éli át, ha történetesen barátok, rokonok vagy tisztelők csoportjai vannak jelen. Az élmények *intraindividuálisan* játszódnak le bennünk, *interindividuálisan* legfeljebb részesülni, osztozkodni lehet velük (Ez persze önmagában is felbecsülhetetlen érték!). Így azonban minden vonatkozásban fennforog nemcsak *a saját jelentőségünk, fontosságunk* átélésének, de esetenként különböző mértékű *túlértékelésének* a lehetősége is. Ez az oka, hogy esetenként baráti élcéldések életre szóló sértődések forrásai lesznek, máskor annak, hogy valaki gyávaságában éli át saját hősiességének csodálatát, az ostoba bölcssé nemesedik önszemében, az erőszakos férfiasságában tetszeleg, visszaéléseit pedig hódításnak minősíti.

ÖNÉRTÉKELEŚÜNK nem nélkülözheti a kívülről érkező visszajelzéseket. Igaz: viszont, hogy ezek többféle funkciót töltenek be:

a) hízelegve, udvarolva *megerősíthetik* önértékelésünk torzulásait;

b) hozzásegíthetnek, hogy önértékelésünk *objektívabbá, realisabbá* váljék;

c) *bizonytalanságot* eredményezhetnek;

d) teljesen *hamis vágányra is terelbetik* valakinek az önismeretét és önértékelését (pl. elhitethetik vele, hogy a valahová tartozás, valakikhez való alkalmazkodás már önmagában értékes emberré tesz; a divatmajmolástól a galerikig ívelhet a skála);

e) az önértékelésen keresztül az egész személyiséget *eltorzítják* (pl. érdemtelenül kapott jutalom, kitüntetés hatása);

f) és állandó *konfliktushelyzetet* teremthetnek az értékeltben, aki képtelenné válik arra, hogy belső elégedetlensége és külső elismerései között harmóniát hozzon létre.

Ha a nevelőtestület kinyilatkoztatásokként fogadja vezetőjének szavait, a csalhatatlanság érzését kelthetik benne. – Ha figyelmeztetik, hogy jutalmazásaiban az ún. „fényudvar jelenség” rabja, és a csinos kartársnőt tévedésből a legjobb pedagógusnak is tartja, reális értékelését segítik. – Ha a kötelességeit is elhanyagoló napközist jutalmazza, a kiemelkedőt mellőzik, az egész iskolában bizonytalanságot idéznek elő. – Ha fontosabb, hogy ki milyen klikkbe tartozik, mint az elvégzett munka, hamis vágányra fut az önértékelés is. – Tipikus konfliktushelyzet, amikor a kitüntetett érez szorongást.

Az iskolai élet demokratizmusa, az őszinte kritikai légkör sokszor azért torzul el a gyakorlatban, mert egyesek *szóval* őszinte véleménynyilvánításra buzdítják a kollégákat, *valójában* személyiségük és tevékenységük teljes elismerését várják tőlük. Az őszinteség szinonimája náluk a dicséret. (Az igazgatói válaszítások jegyzőkönyveiből sok ilyen furcsaság derül ki, az egyikben pl. az igazgató be is jelenti, hogy meg fogja torolni a „rágalmaknak” minősített kritikát.)

Az önértékelést és mások értékelését megnehezíti, hogy mindkettőben csak a ténylegesen *kimondott szavak* és a ténylegesen *végrehajtott cselekvések* kerülhetnek a mérlegre. Rejtve maradnak olyan lényeges mutatók, mint pl.:

– *a vágyak és a tényleges cselekvés közötti feszültség;*

Az adott szituációban pl. hallgathat valaki, aki keményen szeretne bírálatot mondani, de nem mer. Szeretne valamiben kitűnni, de nem tud. Megbotránkozik, ha más megteszi, amit ő szeretne.

– *a képességek és az elért eredmények konfliktusa;*

Pozitív változata, ha nagyobb a képesség, mint az eredmény; negatív, ha az eredmény = az elért státusz, elismerés formájában nagyobb.

– *a kitűzött célok és a megvalósulás távolságai;*

Az ember szublimálhatja szándékait, elhiszi, hogy nemes célokat szolgál, pedig alantas indulatok vezérlik. Racionalizálja viselkedését, kirekeszti a számára kellemetlen információkat. Ha pl. egy feladatot képtelen megoldani, könnyen felismeri, hogy „nincs hozzá ideje”.

– *mit cselekszik, ha teheti, de mit cselekedne, ha tehetné.*

Ilyen körülmények között csak két teljesen megbízható támpontunk van az önértékelés és az értékelés realitásának ellenőrzéséhez:

a) Miért, milyen mértékű *áldozatvállalásra* vagyunk képesek? Ugyanezt fogalmazta meg tanácsként negatív megközelítéssel a klasszikus mondás: *Donec eris felix...*, amíg jól megy sorod, sok barátod lesz. Minden emberi kapcsolat tartalmának, értékének egyik próbakövét láthatjuk ebben. Madách a római színben éles kontrasztal ábrázolja, hogy az élvezetet nyújtó nőt bajában mindenki magára hagyja, abban senki sem óhajt osztozni vele. Malaparte regényében az SS-legények érzéketlenül lemészárolják a tábori bordélyba hurcolt fogoly nőket, ha szolgálatukat „kitöltötték”.

b) Alternatívák esetében *döntési mérlegelésében* mi játszunk nagyobb szerepet: az anyagi, a használati, a kulturális, társadalmi vagy etikai érték?

Bármilyen különösen hangzik, fontos szempont ez még emberi kapcsolatok értékelésében is. Azok a szexuális kapcsolatok pl. amelyeket kizárólag a biológiai szükségletek vezérelnek, csak „használati (eszköz) értéket” jelenthetnek. Néha nem is a biológiai szükséglet az uralkodó motivumuk, hanem az agresszivitás kiélése (mások megalázása), a hatalmi vágy, a hódítás ismételt átélésének biztosítása, a túlkompenzált önértékelés kierőszakolt visszajelzése. A nemi nevelésben éppen ezért nemcsak a „fogamzásgátlásról” lehet beszélni, hanem az átejtés meggátolásainak lehetőségeiről is kell! Nem véletlenül váltak köznyelvi fordulatokká az erre vonatkozó szimbólumok: a „férfi megbódítja a nőt, a nő behálózza a férfit; a meghódítás sikere = *vadászgyőzelem* stb. Más

vonatkozásban sokan emlékeznek még a szépirodalmi hetilapunk hasábjain Kicsi vagy kocsi? kérdésben kialakult vitára, amelyben végső soron mindenki saját értékrendjéről vallott.

Természetesen csak a *vállalt* áldozatok és a *meghozott* döntések jöhetnek számításba, mert sok ember szavakkal minden áldozatra képesnek és eszmei értékek bajnokának hirdeti önmagát mindaddig, míg az áldozat vagy a döntés meghozatalát igénylő szituáció irreális vagy nagyon távoli lehetőségnek tűnik csak előtte.

A TANULÓK önértékelése a környezetükkel való kölcsönhatásuk eredményeként alakul ki. Értéktételeik is környezetük hatásait tükrözik, egyeseket készen vesznek át tőle. Ez a hatás eléggé összetett, szerepet kap benne életük majdnem valamennyi szituációja:

- *gyerekként* elsősorban szüleiktől tanulják meg, mit tartanak helyesnek, jónak, értékesnek, hasznosnak, miket illessenek negatív előjellel;
- *betegként* az orvostól kapnak erre vonatkozó információkat (a szülők panaszától, hogy sokba kerül a kezelés, az orvosi magatartás különböző szituatív megnyilvánulásáig);
- *vásárlóként* az üzletes, a boltos viselkedése;
- *tanulóként* az iskola hirdetett normái, a közösség tagjainak viselkedése stb.

Megtanulja közben, hogy őt és a tevékenységeket nem egyformán ítélik meg a különböző relációkban. Éppen ezért ki kell alakítania saját *értékrendjét*, amellyel rangsorolja a dolgokat, jelenségeket, de a személyeket is, amelyekkel, illetve akikkel kapcsolatba kerül. Ennek kialakításában azé lesz a legerősebb hatás, aki őt a *legtöbbre értékeli*. Ebből a törvényszerű összefüggésből következik, hogy a pedagógus hatósugarai alól kikerülnek azok a gyerekek, akikben:

- nem bízik (sem szavaikban, sem lehetőségeikben);
- akiket folyamatosan bírál (szid, elmarasztal);
- akiket gyengébb tanulmányi eredményeik miatt emberségükben sem tart sokra (hamis transfer);
- akiket nem tart fontosnak, jelentősnek;
- akikkel csak a minimálisan kötelező mértékben törődik.

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy többnyire épp azok a tanulók csúsznak ki a pedagógusok hatásai alól, akik legjobban rászorulnának, hogy értéktételeik alakulásában segítséget kaphassanak tőlük. A hátrányos helyzetűek, veszélyeztetettek, a retardáltak stb. Nyilvánvaló, hogy ezzel az egész iskola pedagógiai hatékonysága arányosan csökken.

„A tudatos életvitelben az értékek tudatosan vállalt, követett életelvekként fogalmazódnak meg” – írja Fukász György (Érték és társadalom, Világosság 1976:III. p. 142–144.). Nem kapnánk ezért hiteles képet sem a felnőttek, sem a tanulók értékrendjéről, ha tesztek közvetítésével bírnánk őket vallomásra. A megfogalmazott autókép már stilizált kép, az emberek sokmindent *leírnak és elmondanak* magukról, amiket meggyőződéssel el is hisznek, csak cselekvéseikben nem találjuk meg nyomukat sem. A teszt elárulhatja, hogy a válaszadó *ismeri* a társadalmilag, erkölcsileg jót és helyeset, tényleges megnyilvánulásai viszont azt árulják el, hogy döntési helyzetekben a felismert jót vagy a gyakorlatilag hasznosat, kényelmeset *választja-e*, vagy még ennél egyszerűbben a környezeti szokásokhoz *alkalmazkodik-e*. Ez a hármas lehetőség teremti azokat a helyzeteket, amelyeket tömören úgy szoktunk megítélni:

- egy garanciát jelentő múlttal rendelkező személy környezetének hatására korrumpálódik (Karinthy Ferenc: Házszenelő);
- megtéved, méltatlanul viselkedik.

A tanuló értékrendjét éppen ezért csak *edzések* útján alakíthatjuk. Nem elegendők ehhez a verbális tanítások. Nagyon kétes ezért, hogy helyes útra téved-e nevelésünk, ha az izzadságot, néha gyötrelmes küzdelmet, fizikai és pszichés fáradtságot ki akarja iktatni a gyermekek életéből. A könnyen elérhető dolgok előbb-utóbb értéküket veszítik

éppúgy, mint azok is, amelyek az egyik embertől áldozatok sorozatát igénylik, a másikon pedig könnyedén az ölébe hullnak.

Nem lényegtelen kérdés ez a szexuális nevelés szempontjából sem. A nagyfokú érzelmi devalváció egyik forrását találhatjuk meg ebben. A tanulóban félelmek alakulnak ki: ha emberi kapcsolatainak érzelmi tartalmuk is van, neveltségessé válnak társaik szemében. Védekezésül előbb *cinikus pózt* öltenek magukra, majd ezt fokozatosan be is építik személyiségükbe. Még veszélyesebb, ha szerelmet éreznek, sőt vállalnak is egy olyan leány vagy fiú iránt, aki kívülük másokkal könnyedén teremt intim kapcsolatokat. A fiatalok számára így válik védekezési eszközzé a cinizmus, ami viszont tömeges méreteiben már társadalmi betegséggé válhat.

Megnehezíti az iskola tevékenységét, hogy a vizuális tömegkommunikáció (a tévé és a film) naponta vetít nézői elé mindennapi, megszokott szituációkat *különleges helyzetekben* (pl. két összetartozó ember telefonál egymásnak, és míg egymással beszélnek, egy harmadik személyt becéznek). Az ingerek sokasága és erőssége következtében számolnunk kell azzal, hogy a mai emberek, köztük fiatalok tudatában az emberi megnyilvánulások *értelmezése* sajátosan deformálódik, ezzel értékelésükben is kiemelt szerephez jutnak a tévé- és a filmmasszociációk. Ezekben nincs egyensúly, mert gyakoribb, hogy a csodálatos hős vagy hősnő minden alkalmat megragad.

a munka elkerülése mint a nehéz munka vállalására,  
a felelősség elhárítására mint tudatos vállalására,  
a másik nem becsapására mint érzelmi konfliktusok átélésére,  
pillanatnyi kalandok sikerére mint tartalmas élet vitelére.

Ilyen összefüggésben ma azzal kell számolnunk, hogy a tanulók előtt sarkítva jelenik meg az iskola által közvetített és társadalmi, erkölcsi normákkal körülhatárolt, meglehetősen izetlen, unalmas életvitel értéke és a tömegkommunikáció által sugalmazott gátlástalan, színes, élménygazdag életmód értéke. Nevelésünk hatékonysága követeli ezért, hogy a szocialista életmód gazdagságát, derűjét, mindennapos örömeit mutassuk be tanítványainknak, amihez elengedhetetlen, hogy az élet gyakorlatában is ez váljék jellemzővé. Az iskola ugyanis csak az elérendő cél mércéjét emelheti magasabbra az országos átlagnál, a környezeti gyakorlatát csak a nevelési kudarc biztos tudatában.

Egy-egy osztályfőnöki óra nem elegendhet meg a társadalmi cél bemutatásával, azt is fel kell tárnia, milyen közel vagy messze van a kortársi és környezeti társadalmi gyakorlat ennek a célnak megvalósításában. Pl.: demokratizmus; felelősség; őszinte kritika stb. Ha ezt nem képes megtenni, értéke predikációérték marad csupán.

Személyek, tárgyak, jelenségek, tevékenységek értékelését minden ember környezetével kialakított kölcsönhatásai által, *tanulás útján* alakítja ki. Láttuk, hogy erre még az is hat, miképpen értékeli őt környezete, melyek azok a jellemvonások, viselkedési formák, cselekvési módok, amelyek elismerést gyümölcsozhatnak, illetve elítélést váltanak ki. Ilyen szempontból az ún. nevelési környezet (vö.: Társadalompedagógia Tk.) igen differenciált hatást gyakorolhat. Az egyik környezetben pl. annál többre értékeli a tanulót, minél inkább *azonosul* környezetével. Azonosulása lehet pozitív: a jó család szokásrendjével, értékrendjével, egy jó közösség világnézeti, magatartási kultúrájával való azonosulás formájában. És lehet negatív (banda, galeri). Egy másik környezet *a különbséget* értékeli sokra, s ennek skálája is „a minden ember legyen külön, mint apja volt” (Vörösmarty) igényétől a különködésig terjedhet. Jelentős az a hatás is, amelyet a környezet más személyek, dolgok stb. értékelésével gyakorol a fejlődő személyiségre, akiben a különböző hatások integrálásával kialakul *egyéni értékrendje*, az a világnézete, műveltsége, erkölcsi minősége, jelleme által behatárolt prizma, amelyen minden újat átsugároz, és minősít. Ennek a prizmának a tartalma:

- egyeseknél a várható *anyagi előny*, érthetően ilyen esetben mindent aszerint mérlegel: mennyi anyagi (materiális) haszon fűződik hozzá, származik belőle;

- milyen lehetőséget biztosít *képességeinek, egyéni értékeinek* kibontakoztatásához;
- milyen mértékben gazdagítja *személyiségét* (tudását, jellemét, életét);
- milyen *kellemes érzést, érzéki élvezetet* vált ki belőle;
- mennyire szerzi meg neki vagy az *összetartozás vagy a birtoklás örömét*, illetve a *batalomérzés bódító mámorát*.

Az iskola sokat tehet a tanuló értékrendjének alakítása érdekében. Az élet szinte naponként teremt lehetőséget a tudatos erkölcsi itéletalkotás gyakoroltatására. Az irodalmi művek elemzése, történelmi események vizsgálata. (Miért cselekedett így vagy úgy János vitéz, Toldi az adott helyzetben? Miért helyes valamelyik Móra vagy Gárdonyi hős viselkedése? Miért lesz azonos történelmi szituációban az egyik emberből hős, a másikkól áruló? Őrsi összejöveteleken, rajgyűléseken hasonló szempontok alapján vitathatunk meg egy-egy filmet, az iskola mindennapi életének egy-egy fegyelmi esetét.)

Valamennyi tantárgy pedagógusának fel kellene ismernie, hogy ő nem szakoktató, tehát nem csupán irodalmi, matematikai, biológiai stb. ismereteket ad át tanítványainak, hanem önmagához, a világhoz, más emberekhez való viszonyukat, a dolgok intellektuális, etikai, esztétikai stb. értékeinek felismerését is gazdagítja. Mert bármily különösen hangozzék is, az ember minden gondolata és cselekedete egy bizonyos vonatkozásban értékítélet is.

- Az egyik gyermek szorgalmas, a másik lusta.
- Az egyiket edzik, a másikat letörik a nehézségek.
- Az egyik erőfeszítéssel kíván eredményhez jutni, a másik mások munkája segítségével.
- Van, aki az egyik tárgyat szereti, a másiktól irtózik.
- Van, aki gazdagítja, de akad, aki bomlasztja a közösséget.
- Az egyik féltve órkodik az iskola rendjén, a másik, ha csak lehet, mindent bepiszkít, és rongál.

Hosszú sorban lehetne egymás mellé állítani az ellentétpárokat. Kiderülne, hogy mindegyik tudatos vagy ösztönös értékelés következménye, megjelenési formája. A pszichológia ezek *megértésére*, a pedagógia *megváltoztatására* törekszik. A kettő éppen ezért feltételezi, és kiegészíti egymást. Ha a pedagógus nem elégszik meg azzal, hogy egyszerűen regisztrálja a tanulók közti különbségeket, hanem a pozitívumokat meg akarja erősíteni, a negatívumokat pedig lebontani bennük, el kell sajátítania a sikerek és a kudarcok törvényszerűségeit, mert ezek adják kezébe a gyerekek megváltoztatásának egyik leghatékonyabb eszközét.



SZELÉNDI GÁBOR

Kaposvár, Tanítóképző Főiskola

## Olvasástanítási problémákról az alsó tagozatban

Az olvasástanítás fontosságának a hangsúlyozása helyett hadd utaljunk arra a nézetre, amely gyakorló pedagógusok, de már a pályakezdők között is szinte általános, hogy a legkevesebb probléma az olvasástanítással van. Ez a legkönnyebb tárgy, ennek a tanítására nem kell különösebb felkészülés – a területi gyakorlatról visszajött végzős jelöltjeink is így vélekednek. Ezzel a szemlélettel szemben szeretnénk felvetni néhány problémát, mely még fellelhető az olvasás tantárgy tanításában.

## I.

Lassan szólammá válik az a tétel, hogy az iskola legfőbb feladata: tanítsa meg a gyermekeket tanulni, alakítsa ki az önálló ismeretszerzés képességeit és jártasságait. Ugyanis a gyorsuló fejlődés korszakában csak állandó tanulással, önképzéssel lehet bármilyen munkaterületen helytállni. (Vö.: a Magyar Tudományos Akadémia a korszerű általános műveltség távlati követelményei című anyagával!) Ehhez a permanens tanuláshoz már a legkisebb iskoláskorban kell kezdeni az utat, a különböző tantárgyakban folytatott munkával. Mivel a társadalomról és a természetről kialakítandó ismeretrendszer legalapvetőbb részeit az olvasás tantárgy adja jelenben az alsó tagozatban, ebből ered a tantárgy jelentősége általában is, meg az önálló tanulás képességének a kialakításában is. Azzal mindenki egyetért, hogy közös ismeretszerzési tevékenységen át vezet az út az önálló tanuláshoz, hogy előbb ki kell alakítani azt a tudást, mely lehetővé teszi a tanulónak, hogy egyedül boldoguljon a különböző ismeretek megszerzésében, megértésében. De már a gyakorlatban nem mindig történik meg a fokozatos felkészítés az önálló ismeretszerzésre.

Így sokszor problematikus ebből az aspektusból az *olvasmányok közös feldolgozása*, benne a *részek megtárgyalása*. Arról az olykor (vagy sokszor?) fellelhető megoldásról most ne szójunk, ahol képletesen szólva „bedobják az úszni nem tudót a mély vízbe”, ahol a feladatlapos megoldásokkal akarják kellő előzmények nélkül rászoktatni a tanulókat az önálló megismerésre, – mert úgymond a korszerűség feltétele a feladatlap, munkalap alkalmaztatása, illetve csak ez. Maradjunk annál a még eléggé általános metódusnál, amikor az új olvasmányt közösen dolgozzák fel.

A *szépirodalmi olvasmányok, versek bemutatásáról* néhány szót. Fontossága a művészi hatás érvényesítésében, az érzelmi és esztétikai nevelésben közismert éppúgy, mint a lényeges mondanivaló, az összefüggések tanulók elé tárásában. A korszerűség jegyében a tanító élő bemutatása helyett használják olykor a magnós bemutatást, a nevelő előre rámondja a szöveget, és ezt lejátssza az órán. A kezdeti újszerűségből adódható hatás mellett milyen hátrányai vannak az effajta bemutatásnak? Véleményünk szerint hiányzik a sokszínűség, a többféle ingeregyüttes fokozott ereje (a hangeffektusok mellett a látás, az arcimimika, a kifejező testmozgások) és a tanulói reagálások felfogása, ennek azonnali figyelembevétele a bemutatásban (visszacsatolás és önkorrekció), az élő kontaktus a tanító és a gyermekek között. Kivételt képezhet egy-egy vers vagy más mű művészi reprodukciójának a felhasználása akár előadóművészeink hang-lemezeiről, akár prózai alkotások igényes magnófelvételeiről van szó, amikor a fentebbi hiányokért kárpótol a megragadó erejű művészi tolmácsolásmód.

A nevelő bemutatását követő *spontán beszélgetés* körül is változatos a helyzetkép. Egyik változat szokott lenni: az irányított beszélgetés, az előzetes tartalomelmondatás. A másik: a „ki mit figyelt meg” kérdésre adott sok kis apró részlet elsorolása. Az előző magában hordja a későbbi részletesebb tárgyalás iránti tanulói érdektelenséget, hiszen a lényegeset már megbeszélték első nekifutásra, akkor mit kellene még megtárgyalni. Az utóbbi esetén meg hozzászoknak a gyerekek a nem lényeges mozzanatok észrevételéhez, elmondásához. Ezeknél már valamivel szimpatikusabb a „kinek mi tetszett?” kérdésre adott válaszok megszületése e részben.

Mi a funkciója a spontán beszélgetésnek – ha van ilyen a feldolgozás során? Felmérni azt, hogy milyen érzelmi reakciót váltott ki a mű. A jó és a rossz harcában, a haladás és a reakció szembenállása esetén milyenek az első állásfoglalások, vélemények a tanulóknaál; megtudni azt, hogy a fő mondanivalót, az alapgondolatot – a legfontosabb tartalmi ismeretet – értik-e a tanulók, azok akik reagálnak a bemutatásra. Mit kell kiemelni vagy tisztázni a részletes tárgyalás során. Mindehhez talán



nyilvánvaló: hogy a lényegre irányuló megfigyelési szempont, probléma felvetés kell a bemutatás előtt. És akkor a gyorsabb felfogóképességű gyerekek rögtön megértik azt, amit a többi a részletes megismertetés után tud felfogni és megfogalmazni. Azzal ugyanis számolnunk kell, hogy sem a megértő gondolkodás, sem a szóbeli kifejezőképesség és készség nem azonos szintű az osztályok tanulóinál.

A *részenkénti tárgyalás* látszólag elhanyagolható lépése az olvasmány, az ismeretanyag *részekre bontása*. Annak a megállapítása, majd a tanulókkal való megállapíttatása, hogy mi tartozik egy-egy részbe. Pedig az önálló tanulásra nevelés egyik fontos részlépése ez. Ugyanis mind a könnyebb tanulás, mind az összefüggések megértése szempontjából lényeges a logikailag, tartalmilag összetartozó részek egységben látása, feldolgozása. A későbbi időben domináló globális tanulási mód helyett talán így, ennek hatására is kezd kialakulni tanulóinknál a kombinatív tanulási mód, amelynél az egész elolvasása után a tartalmi egységek megállapítása, megértése és bevétele történik – megértett és tartós ismeretet eredményezve, amely a felhasználást, alkalmazást biztosíthatja.

A rész megtárgyalásának első lépése a *részcelkitűzés*, a megfigyelési szempont, a probléma felvetés közlése. Akárhogyan is nevezzük, lényege: a célt fogalmazza meg, ahova el kell jutnunk, a lényeg keresésére készítsen bennünket. Ennél a mozzanathoz két hiba szokott előfordulni: az egyik, hogy eleve elmarad a feldolgozást irányító kérdés – amelyet akár a tanító, akár a tanulók fogalmazhatnak meg; a másik: nem a lényegeset fogalmazza meg, hanem valamelyik részletnél tapad meg. A célkitűzés után a rész elolvasása következik, amelyet a nevelő vagy valamelyik jól olvasó tanuló végez, kivéve azt az esetet, amikor „olvasásgyakorlásra” akarjuk felhasználni ezt a részmozzanatot is, több gyenge olvasási készségű tanulót szerepeltetve. És így zavarjuk a megértést, eltereljük a tanulók figyelmét a lényeges gondolatokról az olvasási pontatlanságokkal. Nem is említve a különböző nevelési lehetőségeket, így példa állítása a tanulók elé saját társukkal, a jutalmazási lehetőségek a bemutatás során. A rész elolvasása, az egységben látás (szintézis) után következik a megbeszélés (analízis). Könnyű megfogalmazni a követelményt: pontos, jó kérdésekkel irányítani-irányíttatni a tanulók gondolkodását. A *tanítók kérdéskultúrája* még néha hagy kívánnivalót maga után. Még bizony többször előfordulnak a hiányos, az eldöntendő, a sugalmazó (szugesztív) kérdések, mint megengedhető lenne. Egyet-kettőt mutatva: Tetszett-e nektek... Kinek tetszett... Ki tudná *nekem* megmondani... És még... És aztán... Igazságos volt-e... Haragszol-e rá? De ne folytassam. Mit segítsenek a *kérdések*? A cselekmény egymásra épülő mozzanatainak, az őket kiváltó okoknak a megértését, a szereplők jellemének, világnézetének, gondolkodásmódjának a tisztázását, vagy az ismeretközlő olvasmányoknál a dolog, a jelenség lényeges jegyeinek, tulajdonságainak a felfogását, a jelenségek közötti összefüggések meglátását és így tovább. Ezt persze könnyebb dolog követelményként megfogalmazni, mint napról napra aprópénzre váltva megvalósítani az oktatásban. Jó kérdéseket tervezve-terveztetve hozzájárulni az eredményes munkához és a saját értékes kérdéskultúrájának kialakításához. Mert a tanító mint a gyerekek előtt, akiket meg kell tanítanunk jól kérdezni, problémát látni. A részcelkitűzés, az olvasás és a megtárgyalás után nem formális lépés a *részösszefoglalás, a szintézis*. Ha jól fogalmaztuk meg a célt, a rész tartalmával adekvát volt a probléma felvetésünk, akkor az arra adott válasz érdemben lezárhatja a tárgyalást, valóban tartalmazhatja a megtárgyalt, megértett ismeretek velejét. Ha igazi szintézist sikerül biztosítanunk akár tömör, lényeges gondolatokkal, akár vázlatpont alkalmazásával.

Summázva: ha így nézzük az olvasástanításban a részenkénti tárgyalás munkáját, akkor nem tartjuk „konzervatív, elavult, mert évtizedek óta használt” módszertani lé-

péssorozatnak. Hanem a későbbi értelmes és önálló ismeretszerzés egyik jelentős előkészítő lépésének értékeljük, melynek megfelelő mértékű további alkalmazása, gazdagítása olvasástanítási munkánk eredményességét növelheti.

## II.

Az olvasástanításban jelentős probléma a *tanító felkészültsége*, a tárgyi tudás biztonsága. Annak érzékeltetésére, hogy mennyi mindent kell tudnia egy tanítónak, hadd hozzunk egy megtörtént esetet. Őszi témájú olvasmány bevezető beszélgetésében szóba kerültek a költöző madarak. Egyik tanuló „bedobta”, hogy a sárgarigó is költöző madár, a másik letorkolta: nem az, a harmadik gyorsan közölte, hogy a sárgarigó az az aranymálinkó. Tanító néni azonnali igazságtévés helyett úgy oldotta fel a veszélyes helyzetet, megígérte, majd utánanéz. Ha ezt teszi, akkor a legtöbb esetben a „nagy Brehm” híján előveszi a Kislexikont vagy a Magyar Értelmező Kéziszótárt, és a következők derülnek ki. Léteznek rigók (*Turdus*) énekesmadarak rendjébe tartozók, és létezik a ságarigó (*Oriolus oriolus*), mely nem áll a rigókkal rokonságban. Amely más néven aranymálinkó. És hogy melyik madár költöző ezek közül, annak még külön valahol utána kell néznie. Majd mindezt megmagyarázni a kérdező 6–10 éves gyermekeknek. Nem könnyű, de szükséges, mint ahogy ismernie kell a különbséget a máglya és a fáklya között csakúgy, mint a neoncső, a higanygőzlámpa és a xenonlámpa között. A fellobbanó tűz és lobogó tűz közötti különbség érzékeltetése szintén feladata, ugyanúgy mint annak helyesbítése, hogy Petőfi szavalta március idusán a Nemzeti Múzeum lépcsőjéről a Nemzeti dalt, ahogy olvasókönyveink hosszú időn át írták. Abban igaza volt Vargha Baláznak, hogy az évek óta megszűnt állami gépállomásokról miért szólt olvasmányunk még hosszú ideig, de ő is és mások is észrevehetnének egyet-mást a sajtó, az irodalom saját háza táján is. Csak hirtelen hozott példák: egyik népszerű képeslapunk fiatal meseírója szolgáloról beszél, s később kiderül, hogy legény az illető, vagy népszerű regényűjságunk képriortjában egy nagy láda szerű valamit következetesen tragacsnek neveznek, a filmek, a tévé és nem egy szépirodalmi mű mindent kis kezdőbetűvel író divatjáról nem is szólva. Viszont az is igaz, hogy az író, a lektor, a képszerkesztő megteheti azt, hogy nagyvonalú, felületes legyen, de a pedagógus, a tanító néni nem, mert észreveszik rögtön, „akkor még őszinte ember” mivoltukban a gyerekek, és „számonkérők” tőle. De nem akarom folytatni tovább a jelzéseket, talán ennyi is elég gondolatébresztőnek. Csak utalni szeretnék arra a felelősségre, mely a kisgyermekeket tanítókra hárul: a meglevő óriási tudásvágyat fenntartani bennük, kielégíteni érdeklődésüket, igaz ismeretekhez juttatni őket, melyeket a későbbi években nem „áttanítani” kell, hanem tovább bővíteni, kiegészíteni. Ehhez viszont állandó tanulás, sokirányú érdeklődés szükséges a tanítóban – a metodikai folyóiratok, kiadványok mellett állandó kapcsolattartás a szaktudományok ágaival. Mélységesen igaz a Marx György által megfogalmazott gondolat, hogy a tanítók nem maradhatnak le a gyorsuló időben, mert rájuk van bízva a jövő alapjainak a megteremtése.

Az egyik alapvető tantárgyunk az olvasás tanításának csak néhány problémáját érintettük írásunkban annak érzékeltetésére, hogy még ebben a „könnyű” tárgyban is akad elég gond. Ezeknek a gondoknak a megoldásával hozzájárulhatunk az összetett feladatrendszer hatékonyabb megvalósításához: alapvető ismereteket nyújtani a társadalomról és a természetről, erre az ismeretrendszerre ráépíteni materialista nézeteket, meggyőződést, és mindehhez mint alapvető készséget kialakítani az olvasási készséget. Mindezt jól végezni az alsó tagozatos olvasástanításban: csak „ez a mi munkánk; és nem is kevés”.

## Napközi otthonok

AKI A JÖVŐT akarja építeni, annak ismernie és becsülnie kell a múltat is. Ez még akkor is érvényes, ha a hagyományokat, a történelmi előzményeket *kritikusan* elemezzük. Lenin figyelmeztette a Komszomol tagjait, hogy a szocializmus építése érdekében mindent el kell sajátítaniuk, amit az emberiség előzőleg ismeretként felhalmozott. Ilyen értelemben emlékezünk meg 1976-ban általános iskoláink napközi otthonainak 75. születésnapjáról. A neveléstörténet száraz tényként rögzíti, hogy a budapesti VI. kerületi iskolaszék 1901. május 30-án határozatilag kért engedélyt a Főváros Tanácsától, hogy kísérletként a felsőerdőszori elemi iskolában *egy napközis csoportot* hozzon létre. Javaslatát *szociális* indokok támasztották alá:

a) a szülők rendkívül rossz anyagi helyzete;

b) a gyermekek hátrányos családi, erkölcsi, társadalmi körülményei.

Érthető, hogy az első napközi otthon, majd gombamódra szaporodó hajtásai:

1902-ben 32 iskolában

1912-ben 92 iskolában 7995 gyerekkel,

1942-ben 106 iskolában több mint 10 000 gyerekkel működött napközis csoport.

Sajátosan, még mindig elsősorban a fővárosban, és bevallottan elsősorban a sokgyermekes munkás szülők gyermekeinek társadalmi beillesztése, szociális gondjain való karitatív enyhítés érdekében. Ez teszi érthetővé, hogy 1945 után napközi otthonaink már *hagyományokra* támaszkodhattak. A napközivezetők elsősorban munkások gyerekeivel foglalkoztak, s ez kölcsönhatásként pozitív irányban hatott pedagógiai szemléletük, de még módszereik alakulására is.

1945 két szempontból hozott lényeges fejlődést napközi otthonaink fejlődésében:

a) *Szervezetileg* hatósugaruk robbanásszerűen terjedt ki az egész országra, a főváros mellett fontosabb ipari városainkban is létesítettek napközi otthonokat. A statisztikai adatok bizonyítják a napközi otthoni hálózat permanens fejlesztését:

1948/49.	273 iskolában	?	18 701 tanuló
1953/54.	576 iskolában	1031 csoport	33 559 tanuló
1958/59.	975 iskolában	2067 csoport	72 017 tanuló
1963/64.	1560 iskolában	4346 csoport	164 223 tanuló
1968/69.	1912 iskolában	5793 csoport	196 212 tanuló

Napjainkig a napközi otthon az általános iskola szerves részévé lett.

b) *Tartalmilag* szociális intézményből *a szocialista nevelés* egyik fontos alkotóműhelyévé vált. Területe adta és adja az egyik legnagyobb lehetőséget iskoláink és nevelőink számára a társadalmi mobilitás előmozdítása érdekében. Nem véletlen ezért, hogy az *értő ellenőrzés* sohasem az értekezleti hozzászólásokon méri le, mit tesz egy-egy iskola a fizikai dolgozók gyermekei érdekében, Mindennél meggyőzőbben vall erről az, hogy

- milyen a napközis termék otthonossága,
- a napközis csoportok felszereltsége,
- milyen pedagógusokra bízák a gyerekek nevelését.

AZ ÉVFORDULÓ rákényszerít mindenkit, hogy mérleget készítsen. Sajnos, ez a mérleg még elég sok iskolában nem fog kedvező képet mutatni. Lesz, ahol szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy az utóbbi években nem javult, hanem romlott a napközi otthon helyzete. *Felszerelésben, zsúfoltságban és tartalomban* egyaránt tapasztalható jelentős visszafejlődés. Nagyon sok általános iskolában új, a napközi otthonnál látványosabb szervezési formákra összpontosult a figyelem és a törődés. Ezzel magyarázható az is, hogy a rendelkezésre álló összeget (évi ellátmány) a napközi otthon rovására használták fel.

Jó, ha lesz bátorságuk helyzetük reális felmérésére, és ezt követőleg a hibák kijavítására is. A nevelés sohasem tetszetős látványok sorozata, hanem a *mindennapok* szürkének látszó *helytállása*.

Az utóbbi években *elszemélytelenedett* pedagógiánk. Hivatalos közleményekben, megemlékezésekben és beszámolókból uralkodóvá vált a többes szám első személyének használata. Egyesek úgy vélik, ez a *közösségi tevékenység feltétele*. „megvalósítottuk . . ., fejlesztettük . . ., elértük . . .” Tévedés. Ez az individualista elidegenedés stílusa. Emögött nyugodtan megbújhat, aki hibát hibára halmozott! Az is, aki semmit sem csinált, csak egzisztencialista közönnyel szemlélte a dolgok alakulását. De az is, aki lelkesedését, energiáját latba vetve fáradzott az eredmények fokozásán. A közösség követeli az *egyéni számadást*.

Örvedetes, hogy az ország különböző vidékein sok olyan személyi és tárgyi feltételekkel jól ellátott napközi otthon működik, amelyet az *iskola igazgatója* fejlesztett mintaszerűvé. Itt a napközis nevelők sohasem érzik magukat periférikus helyzetben. Biztosítják, hogy részt vehessenek a nevelőtestületi értekezleteken, a rendezvényeken és még pedagógus napon sem kell szégyenkezniük, hogy nekik nem jutott a virágerdőből egyetlen szál sem.

Természetesen méltóképpen ünnepelni a 75 éves évfordulót nem lehet a munkájukban példásan helytálló *pedagógusok* köszöntése nélkül. Helyes lenne, ha az iskolák ebből az alkalomból felkutatnák napközi otthonuk történetét, s benne megemlékeznének azokról a napközivezetőkről is, akik gyakran igen kedvezőtlen körülmények között is eredményesen dolgoztak, és akiknek emléke városban vagy községben még ma is „az ifjú szívekben él”.

ÜNNEPELNI felemelő, de könnyű feladat, ha egyszeri alkalomra korlátozzuk. Igazán ünnepelni *elkötelezettséget* jelent. Ez a nehezebb. Szembe kell néznünk elért eredményeinkkel, átélt kudarcainkkal. Fel kell ismernünk saját hibáinkat. Le kell vonnunk a következtetéseket, mit kell *jobban* és mit *másképpen* csinálnunk. A napközi otthonok *szervezeti és tartalmi fejlesztése* biztosítékot nyújt ahhoz, hogy tanítványaink elsajátítsák azokat a kulturális, etikai, társadalmi viselkedési *normákat és formákat*, amelyeknek birtokában munkájuk, pihenésük és szórakozásuk is társadalmi értékűvé, tartalmassá válhat.

Dr. Hanga Mária miniszterhelyettes mondta a közelmúltban a fővárosi vezetőképző tanfolyam hallgatóinak minisztériumi fogadásán, hogy minden egyéb kísérlet tiszteletben tartása mellett is nyilvánvaló, hogy *általános iskolai gyerekeink egész napos nevelése megvalósításának alapvető formája a jövőben is napközi otthonaink lesznek*.

Az adott lehetőségek között teremtsünk tehát minél kedvezőbb feltételeket a *mindannyiunkat kötelező* közoktatási program megvalósításához: minden iskola legyen minden gyermek *második, némelyiknek pedig első, sőt egyetlen otthona*.



## A halmazelmélet alkalmazásának lehetőségei az általános iskolai orosz nyelvtan tanításában

Az általános iskola V. osztályában az orosz nyelvoktatás egyik problematikus pontja annak bemutatása, hogy a főneveknek van nemük, eseteik, számuk. A fogalmak bemutatását nehezíti, hogy a tanyanyagban nem együtt, hanem egymástól távolabb tárgyaljuk ezeket.

Ezt a problémát csökkentette az a tantárgyak közötti koncentráció, amelyet a matematika és az orosz nyelv között létesítettünk. A módszer lényege az, hogy a tanulók matematikai ismereteit logikusan, ugyanakkor, automatikusan használjuk fel a nyelvoktatásban.

Az ötödik osztályos kezdeti, ún. szóbeli szakaszban az élőt jelentő főnevek tanulása közben a következő applikációs képek kerültek fel a táblára: fiú, leány, fiútanuló, leánytanuló, úttörő, úttörőlánya. Feltettük a kérdést:

A tanulók válaszadás során két csoportba helyezték a képeket, így:

(piros)	(zöld)
мальчик	девочка
ученик	ученица
пионер	пионерка

A tanulói kérdések szerkesztése közben ők maguk karikázták be az egyes képcsoportokat, ezzel is felhívták egymás figyelmét arra, hogy a csoportok képzésénél mire kell figyelmüket összpontosítani. A két csoport képzésénél derült ki, hogy a tanulók a matematika órákon megismert halmazokban gondolkodnak: a főneveket jelentésük szerint két, egymástól különböző halmazba csoportosították. Ekkor kezdtük tudatosan használni orosz órákon is a halmazokat. Egyben bevezettem a színes ábrázolást is, akkor még a halmazok gyakorlása céljából, de már a munkafüzet egy későbbi feladatának előkészítéseként.

A gyakorlások során megvizsgáltuk a főnevek jelentését és a tanulók megállapították, hogy a *piros* halmazba tartoznak a hímnemű, a *zöld* halmazba a nőnemű élőlényeket jelentő főnevek. Itt még nem végeztünk nyelvtani elemzéseket, csupán a két halmaz tartalmát tisztáztuk.

A következő lépésben az élettelen főnevek kerültek a táblára:

карандаш, дом,	книга, авторучка
(piros)	(zöld)

A tanulói kérdések így szóltak: Что это?

A válaszadások során a tanulók példásan felismerték, hogy három halmazunk van:

*Élőt jelentő*  
Hímnemű (piros)  
Nőnemű (zöld)

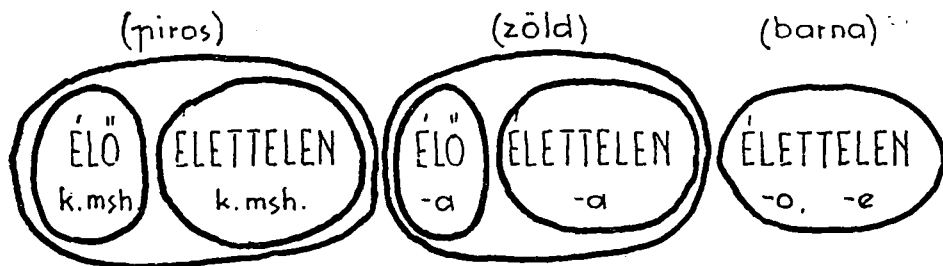
*Élettelen jelentő*  
még nem ismeri a nevét (barna)

A három színű halmazzal már játszani is lehet. Ebben a korban a tanulók még szeretnek játszani, célszerű tehát a tanulás játékos formáját megszervezni. A táblára rendszertelenül felrakott képeket kell a három halmazba elhelyezni; a tanulók nagy biztonsággal helyezték a képeket a megfelelő halmazokba, a feladat helyes megoldása 100 százalékos volt. Itt meg kell jegyezni, hogy a módszer alkalmazása miatt az óra nem vált sem matematikai, sem nyelvészkedő órává, hanem a tantervben előírt beszédképességet segítette elő.

Magasabb fokú kombinatív készségre, ugyanakkor a halmazokkal kapcsolatos ismeretekre támaszkodtam az anyag azon részénél is, ahol az ó-ra végződő semleges nemű főneveket tárgyaltuk. Ez a táblán így alakult:



Megvizsgáltuk, melyik halmazokba illenek ezek a főnevek? A kérdés alapján mindkettőbe tartozhatnak, azokon belül az élettelenek halmazába, azonban a végződés alapján az egyikbe sem. Ezek számára barna színnel alkottunk egy új halmazt. Megállapítottuk, hogy az oroszban a főnevek nemcsak úgy tartoznak halmazokba, hogy milyen nemű élőlényt jelentenek, hanem a végződésük is lehet meghatározó, vagy kizáró. Az előbbieik analógiájára már játék volt a halmazokat ennek megfelelően megszerkeszteni a következőképpen:



A módszer alkalmazásával a tanulók számára az ötödik beszélgetés után vilá-  
gossá vált, hogy milyen nyelvtani alakzatokkal foglalkozunk az orosz nyelv tanulása  
közben. Tudjuk, hogy a tanulók ebben a szakaszban még nem tudnak írni, hiszen  
a betűket sem ismerik. Szóban gyakoroljuk tehát a halmazokhoz tartozó névmásokat:

(piros)

ОН

(zöld)

ОНА

(barna)

ОНО

A tanulók kérdezik egymást, s így gyakorolják a helyes intonációt. A választ  
adó tanuló pedig a megfelelő halmazba teszi az illető képet. A szóbeli szakasz le-  
zárásakor a tanulók teljes biztonsággal rendezik a halmazokat, ügyesen kérdeznek,  
automatikusan használják a nyelvtani ismereteket.

A leckék feldolgozása során ekkor következik a tankönyvben a nemek szerinti  
csoportosítás. A halmazokkal dolgozó osztályban ez már ismétlésnek számít, nem így  
a kontroll osztálynak. Ekkor már le tudják írni a névmásokat, amelyeket írásvetítő-  
vel, a megfelelő színekkel vetíték a táblára:

(piros)

ОН

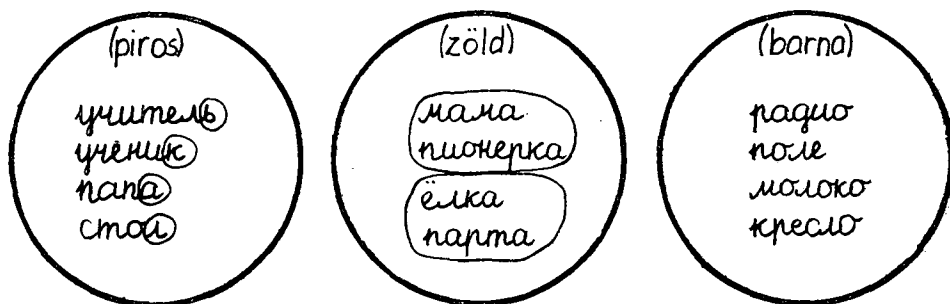
(zöld)

ОНА

(barna)

ОНО

Miután a névmásokat leírták a füzetbe, a táblára rendszertelenül elhelyezett ké-  
peket így rendszerezik a füzetben:

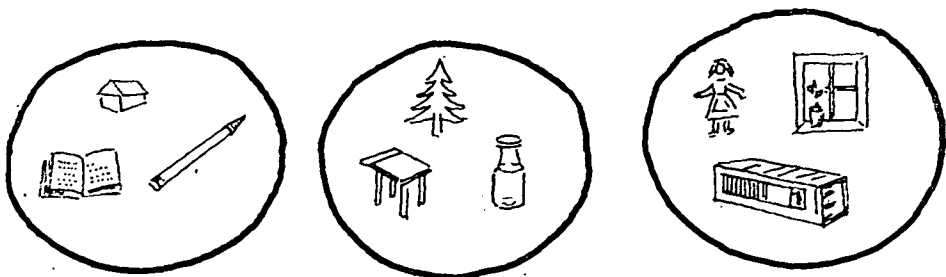


Közben megtanítottam egy dalt, amelyben a **носе** szó a semleges nemű főne-  
vek halmazát egészíti ki.

Ebben a fázisban teljesedik ki minden előnye annak, hogy halmazokkal dolgoz-  
tunk eddig. A tanulók tudatában nem válik egymástól függetlenné a *természetes és  
a nyelvtani nem*, mert ezt már tudat alatt elsajátították, amikor megalkották az új  
típusú halmazokat.

A félév 7. leckéje előtt ilyen komplex feladatokat is nagy biztonsággal oldanak  
meg a tanulók:

„Ebbe a rendszerbe valami nem illik bele. Ha a képek hangsorát a megfelelő  
halmazba teszed, nyelvtani és szótudásod jó.”



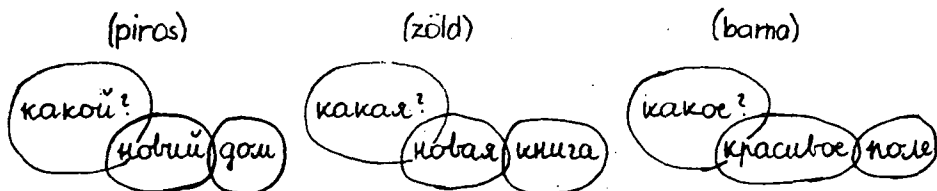
„Most alkoss minden halmaz egy-egy tagjával, majd jelöld számokkal a mondatrészeket! Egy mondatra kérdezz!”

A feladatok helyes, minőségi megoldása bizonyítja, hogy nem volt elvesztegetett energia a halmazok beiktatása a nyelvtan tanításába.

A 7. lecke egy új nyelvtani ismeretet tartalmaz. Meg kell tanulni, hogy az oroszban a melléknév a főnévvel nemben megegyezik. (Hogy számban is megegyezik, azt itt még nem kell gyakorolni.)

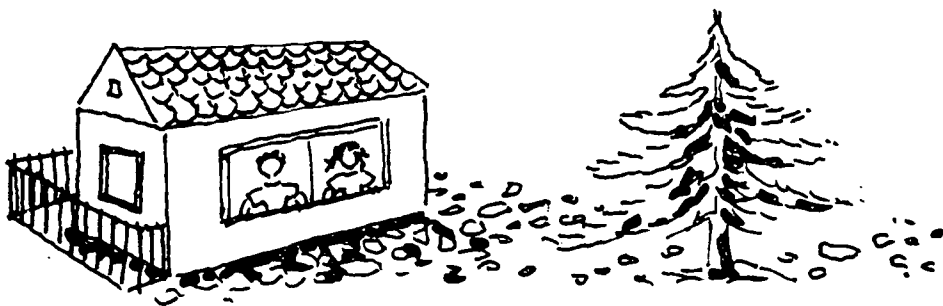
A halmazokkal dolgozó osztályban a melléknév egyeztetés tudatosítása nem okozott nehézséget. A gyakorlás során a szóbeli szakaszban begyakorlott jelzős szerkezeteket helyzetük a táblára, ezeket mondattanilag tudják elemezni kérdésszerkesztéssel:

Пым стоит красивая елка.



A módszer során a színek és halmazok nagy-nagy segítséget nyújtottak. Az elemzések kapcsán egy harmadik tantárggyal, a magyar nyelvtannal is összeköttetésbe kerülünk.

A módszer alkalmazása serkenti a tanulók fantáziáját is, amit az is bizonyít, hogy a gyakorlás során ilyen rajzok születtek:





Egy más képbe helyezve is világosan illusztrálja, hogy a tanuló érti a nyelvet, biztonsággal igazodik el a halmazok között, s egyidejűleg megtanulta az orosz nyelv egyik nehezen érthető szabályát is.

Természetesen a halmazelmélet alkalmazási lehetőségei sokkal szélesebbek, mint a leírt egyetlen módszer. Ebben a formában csak kezdeti lépésként tekinthető, melynek továbbfejlesztése feltétlenül szükséges. A módszer átgondolása után a tanári és tanulói együttműködésben újabb és újabb lehetőségek tárulnak fel, amelyek a matematika és az orosz nyelv még szorosabb koncentrációjára ösztönöznek. A módszer alkalmazásával felébresztettem olyan felismerést is, hogy egyik tantárgy sem öncélú, hanem azok egymást segítik, illetve a tudást több oldalról biztosítják.

Az ismertetett módszer előnyére szolgál az is, hogy biztosítja annak a koncepciónak megvalósulását, hogy a tanulók öntevékenyen, még a tanítási órákon sajátítsák el az új ismereteket.



GONDOS ÉVA

Kaposvár, Zrínyi Ilona Általános Iskola

## Eredménymérés a helyesírásban az általános iskola 2. osztályában

### I.

„A helyesírás alapfunkciója: az írásbeli gondolatközlés egyértelműségének biztosítása. Ezért van rendkívüli jelentősége az oktatásban.” – írja dr. Orosz Sándor „A helyesírás fejlődése” c. munkájában.

Az alapozást – „a helyes globális szóképek rögzítését megfigyeltetéssel és utánzáson alapuló gyakorlással” – az általános iskola első osztályában kezdjük. Ezen az évfolyamon még nem tanítunk szabályokat, nyelvtani-helyesírási ismereteket. Ezekkel először második osztályban találkozunk a gyerekek. Eleinte csak nyelvünk játékos elemeinek felfedezése, az érdekességek serkentik a gyerekeket gyakorlásra. Később már egészséges becsvágy és helyesírási készségük mérhető fejlődése a motívuma tanulásuknak.

Az alsó tagozat második osztályában tanított nyelvtan-helyesírás témakörökből „A szótagolás és elválasztás” című ebben az évfolyamban kerül legalaposabb feldolgozásra. Kiegészíti a harmadikos anyag (az ígékötös ígék elválasztásával).

Azt mondhatom tehát: az elválasztással, szótagolással kapcsolatos ismereteik tudásszintjét a második osztályban nyújtott teljesítmény fogja jellemezni. Erre épül az ötödikes (a hangok és betűk) című témakör.

Ez a tény az indoka annak, hogy a mérőlapot „A szótagolás és elválasztás” című tematikus egységben elért tudásszint mérésére állítottam össze.

Ugyancsak fontos, de az általános iskolai tanulmányok során az előbbinél többször előkerül – más-más szemszögből történő tudatosítással; szabály- és törvényismertetéssel (koncentrikusan bővülő ismeretanyag) – „A szótő és toldalék” c. témakör.

Az alsó tagozat minden osztályában, a felső tagozaton pedig kijelölt témaként – tehát nemcsak folyamatos gyakorlásként – viszonylag magas óraszámban tárgyalják a toldalékolással kapcsolatos ismeretanyagot.

(5. osztályban: A szó – 18 óra;

Az ige – 32 óra;

6. osztályban: A névszók;

8. osztályban: Szóalkotás – 18 óra.)

## II.

A mérőlapnak éppen „A szótagolás és a választás” c. tematikus egységre való kidolgozását a témának nyelvtan-helyesírás tanításában betöltött elsőrendű szerepe teszi indokolttá. Ezzel szoros összefüggésben van a másik tényező: a tanterv által megszabott követelményszint. Ez ugyanis „A hangok jelölése a szavakban” és „A beszéd és a mondat vizsgálata” c. tematikus egységeken kívül „A szótagolás és elválasztás” témakörben a leginkább lezárt. Sokat vár már el a tanulóktól: operatív alkalmazás szintjét feltételezi. Egyöntetűen a belső algoritmus szint-jén kell produkálniuk; ismereteiket alkalmazniuk kell a megtanult szabály segítségével.

A jelenleg érvényben levő tanterv a követelményeket így fogalmazza meg: „Tollbamondás és emlékezetből írás során – gyakori és súlyosabb hibák nélkül – *tudják önállóan jelölni*: ... b.) a sorvégi elválasztást.” A tantervből idézett mondat kizárólag „A szótagolás és elválasztás” témakörre vonatkozik. „A szótó és toldalék” c. tematikus egységben még nem ismernek meg helyesírási szabályokat, törvényeket a gyerekek. Általános érvényű szabállyal leírható nyelvi jelenségeket is megfigyelnek, de az operatív alkalmazás szintjét nem követelhetjük meg. Az átlagos, minden tanulótól elvárható ismeretelsajátítási szint a ráismerési, legfőljebb a reprodukciós.

Hasznos elkészíteni erre a témakörre is mérőlapot, döntő fontosságú azonban abban aktuálisnak tájékozottnak lennie a nevelőnek, hogy a szótagolásban vagy az elválasztásban melyik növendékének vannak nehézségei.

## III.

Egy adott nyelvtani-helyesírási egység befejezése után végeztem el a kiválasztott osztály tudásszintjének mérését.

Sajnos, nem adódott lehetőségem arra, hogy a reprezentativitás követelményének eleget tegyek; a mérőlapnak szánt eszköz országos mutatókat nem tartalmaz. Úgy vélem azonban, hogy a tananyaggal kapcsolatos minden, illetve összes fontos ismeretet, tevékenységet sikerült mérni.

A mérő – illetve feladatlap – egy osztályon való kipróbálását április második hetére terveztük, amikor a téma tárgyalását, gyakorlását befejezték. Célunk a következő volt: rendkívül pontos, számokban is kifejezhető képet kapjunk a csoport és az egyének tudásszintjéről. Az egyes munkák, teljesítmények elemzése alapján könnyen megállapítható legyen, hol van szükség ismeretpótlásra; mit és milyen intenzitással kell gyakorolni a továbbiakban. A kérdéseket, feladatokat úgy állítottuk össze, hogy az ország bármely általános iskolája második osztályában megoldhatók legyenek.

A kidolgozott javítási kulcs az értékelés megkönnyítését célozta. Egyúttal azt is lehetővé teszi, hogy iskolánkon belül vagy több iskola azonos osztályainak eredményét egzakt módon összehasonlíthassuk.

## IV.

A tartalmi, illetve mennyiségi elemzés után viszonylag egyszerű feladat volt meghatározni az egyes ismeretelemek elsajátításának várható szintjét. A feladatok megszövegezése, típusa függvénye volt annak, hogy az ismeretet melyik szinten kellett elsajátítania a tanulónak.

A szakirodalomban ismertetett típusok közül célszerűnek látszott a kiegészítéses; a nyílt és a konstruktív feladatok alkalmazása.

A feladat típus milyenségét befolyásolta még többek között a gyerekek életkora, annak fejlődéslelektani jellemzői.

A figyelem tartóssága 7–8 éves tanulónál nehezen biztosítható. A feladatok változatosságától vártuk ez ellen az orvosságot. Kérdéses volt, nem zavaró-e a gyerekek számára, hogy alig van azonos típusú a feladatok között.

A gyakorlati alkalmazástól, próbától vártam feltevésem igazolását. E szerint rövid, határozott, egyértelmű utasításokkal ellátott kérdésekre könnyebben koncentrálnak a tanulók, ha azok nagyon kevés hasonlóságot mutatnak, sokfélék. Így a figyelem tartóssága erősíthető, amely az optimális teljesítményújításnak alapja.

Lélektani szempontból célszerűnek láttam könnyen megoldható feladattal kezdeni. A kezdeti siker után feltehetően szívesen látnak a következő, de már nehezebb feladatokhoz. 8–10 perces figyelemösszpontosításra számítottam a B, C, D, E kijelölt egységek elvégzéséhez. Mivel ezek megerősítő szellemi tevékenységet jelentettek, szükségesnek tartottam ezután pihentetőbb feladatokat beállítani (F, G, H).

A mérés megkezdéséről számítva kb. a 15–20 perc felhasználásánál kellett itt járniuk a gyerekeknek.

A figyelem ingadozásának a tényét szem előtt tartva előreláthatólag ekkor érkezhetnek egy „pozitívabb” szakaszba, amikor a figyelem tartósabb. Erre ütemeztem a két legnehezebb feladatot.

Az előzők beállításának sorrendjét nemcsak lélektani megfontolások tették velem.

Az utolsó kettő elvégzéséhez az *előző* feladatokon történő *ismeretfelelevenítés* után jutottak el a gyerekek.

A kérdések és feladatok megszerkesztése után megállapítottam, hogy azok egyenkint hány *alternatív egységre* tagolódnak.

Ezután a feladatlap elkészítésének utolsó mozzanata következett. Az egyes alternatív egységekre megállapítottam a *szintsúlyt*. A *szintsúlyok* a következők voltak: a ráismerés és megnevezés szintjén 1, a reprodukálás szintjén 2, a külső algoritmus szintjén történő alkalmazás 3, belső algoritmus és a megismerő alkalmazás szintjén 4 pont. (Ágoston-Nagy-Orosz: *Méréses módszerek a pedagógiában* – Tankönyvkiadó Bp., 1974.)

A feladatlapon összesen 35 alternatív egység szerepelt. Megállapítottam, hogy az egyes feladatok minden egyes alternatív egysége milyen szinten mérte az ismereteket. A maximális pontérték így 114.

Az 1, 2, 3, 4 pontos szintsúlyok a 114-es pontértéknek 0,8; 1,7; 2,6 és 3,5%-át képezik.

Így készült el végül minden egyes feladathoz az egységesítő táblázat. A szemléletesség céljából táblázatot készítettem a pontértékek meghatározásának folyamatáról.

feladat	alternatív egység	ismeretelsajátítás szintje	pontérték
A	1	megnevezés	1
B	2	operatív alkalmazás	6
C	3	operatív alkalmazás	9
D	2	megismerő alkalmazás	8
	4	operatív alkalmazás	12
E	5 (besorolás)	operatív alkalmazás	15
F	1 (törvény)	megnevezés	1
G	1 (szabály)	megnevezés	1
H	1	ráismerés	1
I	12	belső algoritmus (operatív alkalmazás)	48
J	3	operatív alkalmazás a belső algoritmus szintjén	12
Összesen:	35		114

1 pontos szintsúly – 0,8% pontérték;

2 pontos szintsúly – 1,7% pontérték;

3 pontos szintsúly – 2,6% pontérték;

4 pontos szintsúly – 3,5% pontérték.

*A mérőlap (feladatlap)*

A) EGÉSZÍTSD KI A MONDATOT!

.....egymagában is lehet szótag.

1.
0,8

B) KARIKÁZD BE A SZÖVEGBEN ELŐFORDULÓ MAGÁNHANGZÓK KÖZÜL A TIZEDIKET!

„Lábára lehajtja fejét,  
alszik a bogár, a darázs, . . .”

1.	2.
2,6	2,6

C) HÚZD ALÁ AZ ÖSSZES KÉTJEGYŰ MÁSSALHANGZÓT!

„A távolságot, mint üveg-  
golyót, megkapod, óriás  
leszel, csak hunyd le kis szemed –  
aludj el szépen, kis Balázs.”

1.	2.	3.
2,6	2,6	2,6

D) CSOPORTOSÍTSD A HANGOKAT!

e, m, ny, á                      hangok

1.	2.	3.	4.	5.	6.
3,5	3,5	2,6	2,6	2,6	2,6

E) ÍRD A MEGFELELŐ CSOPORTBA AZ ALÁBBI SZAVAKAT!

kép, dió, álm, keményítő, súp

egytagúak: .....

több szótagúak: .....

1.	2.	3.	4.	5.
2,6	2,6	2,6	2,6	2,6

F) MELY SZAVAKAT NEM SZABAD ELVÁLASZTANI? ÍRD IDE!

.....

1.
0,8

G) FEJEZD BE A MONDATOT!

Minden szó annyi szótagra bontható, ahány

.....

**H) HÚZD ALÁ A HELYES BEFEJEZÉST!**

Az elválasztott szóban az új szótag elejére

1. két mássalhangzót szabad írni;
2. egy mássalhangzót szabad írni;
3. nem szabad mássalhangzót írni.

1.
0,8

1.
0,8

1) BONTSD ANNYI SZÓTAGRA ÁLLÓ VONALAKKAL AZ ALÁBBI SZAVAKAT,  
AHÁNY LEHETŐSÉGET TALÁLSZ!

dió, mondta, fém, kémény, söpröget, mássalhangzó, leány, huny, játék

[illegible]

„A szótagolás és elválasztás” c. téma lezárását követő második órán került sor a próbára. A mérést a kijelölt második osztályt vezető kollégánő végezte el. – A lebonyolítással kapcsolatos teendőket már jóval előbb megbeszéltük. Megegyeztünk abban, hogy a munka megkezdése

előtt csak azt az utasítást adja, hogy a kézhez kapott feladatlap utasításait nagyon figyelmesen olvassák el; sorban végezzék el a kijelölt tevékenységeket. Jelezzék, ha a stencilen valamelyik szövegrész nehezen vagy egyáltalán nem olvasható. Ezután az egy-két perces közlés, ill. lényegre utaló megbeszélés után kellett a tanulóknak megkezdniük a megoldást. A munkát csak teljesen önállóan végezhették. Ezalatt az idő alatt semmiféle instrukciót nem adhatott a nevelő, a hibákra nem figyelmeztethette a gyerekeket.

A feladatlap kitöltésére 25 perc állt a tanulók rendelkezésére.

A mérés lebonyolítása után gyorsan összeszámoltuk a hibapontszázalékot az egyes tanulóknál.

hibapontszázalék	tanulók száma	az osztálylétszám	százaléka
0,0	5 tanuló	20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
10,8–10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 tanuló	40 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
10,1–20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 tanuló	16 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
20,1–30 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1 tanuló	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
30,1–40 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1 tanuló	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
40,1–50 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3 tanuló	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
80,1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	1 tanuló	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	
Összesen:	25 tanuló	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	

Az osztály valamennyi tanulója részt vett a mérésben.

A szükséges számítások elvégzése után a következő eredmény született.

Az egy tanulóra eső átlagteljesítmény 68,8<sup>0</sup>/<sub>0</sub>.

Ez a tény – bár nem éri el a minimumként elfogadott 75<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-os pozitív teljesítményt – részben meggyőzött arról, hogy a mérőlap teljesíthető, elérhető követelményeket állít.

A számok mögött azonban még más összefüggések is meghúzódnak. Ezek feltárásához minden egyes tanuló lapjának részletes elemzésére volt szükség. A feladatlap összeállítása szempontjából a próba a következő tanulságokkal szolgált:

1. Mindegyik tanuló eljutott az utolsó feladatig, tehát a feladatok mennyisége nem volt megterhelő.

2. A kérdésformák változatossága, sokfélesége nem zavarta meg a tanulókat, sőt, némelyiket gyorsabb munkára serkentette (az osztály túlnyomó hányada nem használta fel a 25 percet, a vártnál hamarabb végzett).

3. Egy kivétellel mindegyik utasítást *egyöntetűen* megértették. Javítani, ill. változtatni kell az F) feladat instrukcióján, ugyanis az osztály tanulóinak 16<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a félreértette vagy nem volt biztos értelmezésében. – Érthetőbb volna a feladat, ha arra adna utasítást, hogy húzza alá néhány felsorolt szó közül azokat, amelyeket nem szabad elválasztani. Ezután indokolja, hogy miért!

A módosított változat kipróbálására nem volt lehetőségünk. Mindenesetre a 16<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-os rossz vagy bizonytalan értelmezés már figyelemfelhívó. Arra enged következtetni, hogy a kérdésfeltevés hibás volt.

*Tanulságok a tanító számára:*

Elkönyvelheti magának, hogy az adott tematikus egységben megtárgyalt ismeretanyagot az osztály a tantervi követelmények által megszabott szinten elfogadhatóan tudja. – Kivétel ez alól egyetlen növendéke, akiről kőztudott az iskolában, hogy még mindig bajlódik, nehezen illeszkedik az iskolai életbe. Sajnos, 6 éves korában még iskolára éretlenül vették fel az első osztályba. A hosszú kétjegyű mássalhangzós szavak elválasztása 96<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ban problémamentes. Az ellenőrzésre került szabályok és törvények ismerete 84<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-os.

A mérőlapon előforduló nyelvtani fogalmakat biztonsággal használja, alkalmazza a tanulók 88<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a. A legnagyobb nehézséget az a problémahelyzet okozza, amikor három egyjegyű mássalhangzó van egymás mellett – téveszti az osztály 40<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a. Bizonytalan az elválasztásban (nem meri jelölni a szótaghatárt, rosszul, hibásan jelöli különféle esetekben) az osztály 12<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a.

Az osztályt tanító pedagógus számára fontos mutatók ezek. Tudja, hogy kik azok a gyerekek, akiknek nehézségei vannak a szótagolásban, elválasztásban. Azt is látta, hogy az egyes tanulóknak milyen intenzitású gyakorlásra lesz szüksége.

A mérést a „Szótagolás és elválasztás” témakörben végeztük a nyelvtan-helyesírásban betöltött igen jelentős szerepe miatt.

Nagy a valószínűsége annak – mint előljáróban említettem –, hogy az a teljesítőképesség fogja jellemezni ebben a tematikus egységben évek múlva a gyerekeket, amilyen szinten most elsajátították ismereteiket. (Ezen ítélet helytálló volta természetesen még alaposabb vizsgálatot igényel.)

Az osztály megközelítően 70%-os teljesítménye biztató a nevelő számára; anyanyelvi oktató-nevelő munkájának ez a szakasza eredményes volt. – Ez csak egy részterülete a helyesírásnak, a tanításban elért eredménnyel mégis hozzájárul a nevelő az írásbeli gondolatalkotás egyértelműségének biztosításához.



FEHÉR ISTVÁN  
Kecskemét

## Önálló ismeretszerzés az Élővilág órákon

*(A Virág c. tanítási egység feldolgozása)*

Sok esetben hajlamosak vagyunk már ismert fogalmakat, jelenségeket újra tanítani, újra magyarázni. Az órákból ez sok értékes percet vesz el és a tanulók számára is unalmas.

Azokat az órákat, melynek anyagában sok a régi ismeret és az új anyaghoz csak fel kell frissíteni, a tanulók önálló tevékenységével végzem, ennek eszközei az 5., 6., 7. osztályos tankönyvek és a munkafüzet.

Példaként a 7. osztály anyagából a Virág c. tanítási egység feldolgozását ismertetem.

A tanítás szaktanteremben történik, ahol a hagyományos ülésrendtől eltérően két-két szemben fordított asztalnál négyesével ülnek a tanulók. A négy tanuló egy csoportot alkot. Közülük egy a csoportvezető, aki irányítja a munkát.

Ez az egység különösen alkalmas az önálló feldolgozásra, hisz a 31 fogalom közül, a legtöbb előfordult az előző évek során. Pl.: a kocsány, a párta, a lepel, a virágtakaró, az ivarlevelek, az egylaki, a kétlaki stb. Ezek elmélyítése már az előző években megtörténik, de csak akkor lesz könnyű dolgunk 7. osztályban ha tudatosan és állandóan mélyítjük a fogalmakat. A kétlaki növény fogalmát pl. a kender tanításánál alakítjuk ki, de a fűzfa, a nyárfa, a mezei aszat és a datolyapálma tanításával kapcsolatban újra felelevenítjük.

A sok fogalom közül csak néhány az új fogalom: a vacok, a virágtengely, a virág, a hiányos és a teljes virág. Ezek kialakítására kell a nevelőnek kiemelten figyelni.

Az óra menete:

1. A virág fogalmának kialakítása.

Beszélgetés során jutunk el a fogalom tartalmához. (Szaporító szerv – míg, eddig eljutok, felelevenítem a rügy fogalmát és fajtáit, beszélünk a bimbóról, a virágnylással kapcsolatban a helyzetváltoztatásról, melyhez mint minden mozgáshoz energia szükséges, ezzel kapcsolatban a fotoszintézis és disszimiláció folyamatát elevenítjük fel. A szerv definiálását és létfenntartó szerveket felidézünk – s így jutunk a virág fogalmához.)

Jobb képességű osztályokban a fogalmat a korlátolt növekedésű és módosult levelekből álló fogalmi jegyekkel bővitem.

2. A virág részeinek vizsgálata.

Valamennyi csoport 1-1 virágmodellt kap, két percig tanulmányozzák a virág részeit, majd ellenőrzöm az ismeretek helyességét. Minden tanuló kezében ecset ezzel mutatja az általam kért-dezett részeket.

Közösen állapítják meg, hogy mely részek alkotják a virágtengelyt. Itt alakítom ki a vacok fogalmát.

A többi rész csoportosítását (takaró- és ivarlevelek) a tanulónak kell elvégezni.

Részletesen vizsgáljuk a takaróleveleket élő növényi anyagon (szám, szín, szerepük). Majd a 7. osztályos tankönyv 144. oldal 1., 2. képét hasonlítják össze a tanulók. (Forrt-, szabadszirom és párta elnevezés tisztázása.) Példákat gyűjtenek mindkét típusra.

A szaktantermünk könyvtárában begyűjtve megtalálhatók az 5. és 6. osztályos tankönyvek, melyeket a tanulók az önálló munkavégzéshez ügyesen felhasználnak. Szünetben a szertárosok asztalonként 2 ötödikes és 2 hatodikos tankönyvet osztanak ki. Minden 2 tanulóra jut 1-1 könyv.

Ezen az órán is sokszor használjuk az előző évek könyveit. Pl. az óra további menete során. Kinyitatom az 5. osztályos könyvet a 157. oldalon és a 4. bekezdést tanulmányozzák. (A tulipán lepelleveléről szól.) Ezután az egy- és kétszikű növények takarékleveleit általánosítjuk.

3. Az ivarlevelek boncolása.

A biológiai egységcsomag használatára is sor kerül az órán az ivarlevelek kiboncolása során. Valamennyi tanuló önállóan dolgozik, az eszközök használatában már a 7. osztály végén igen jártasak a tanulók A munkafüzet B) feladatához lerajzolják.

4. A teljes és hiányos virág fogalma.

A teljes virág fogalmát modellen alakítom ki, majd lerajzolják a füzet A) feladatához. A hiányos virág fogalmáról az 5. osztályos tankönyv 56. oldal 4. bekezdését olvassák el a tanulók és figyelik meg a mellette levő képet. (A tök kétféle virága.) Megállapítjuk a virágok egyivarúságát. Felsorolják a már tanult hasonló növényeket: tökfélék, kukorica, tölgyfa, bükkfa, mogyoró, erdei fenyő, gyékény. Táblán lerajzolják az egylaki növény vázlatát és felelevenítjük a fogalmat.

A tök virágjánál nyitott könyv mellé a 6. osztályos tankönyv 32. oldalának szövegét olvassák el a kender virágjáról és hasonlítják össze a tök és kender virágjának képét.

A kétlaki növény fogalmát tisztázzuk és példákat sorolnak fel. A munkafüzet C) feladatát oldják meg.

5. A virágzat fogalma.

A virág és virágzat közti különbséget a begyűjtött buga, torzsa, kalász, barka, ernyős, fészek stb. virágzat vizsgálata alapján tisztázzuk. A D) feladat ehhez kapcsolódik.

Ha van idő elővehetik saját gyűjteményüket és a növényeket csoportosíthatják virág és virágzat alapján.

Ezután a csoportok beszámolnak az előző órán kiadott és saját maguk által választott munkákról. Ilyenek: virágokról versidézetek, közmondások, virágokról híres országok, virágokról keresztnevek, virágok a népművészetben stb.

Óra végén értékelem a tanulók teljesítményét a munkafüzetben végzett feladatok alapján, ezeket minden feladatmegoldás után a tanulók pirossal javítanak és pontszámmal értékelnek. Óra végén már csak össze kell adni a részeredményeket.

Tapasztalatom, hogy az ilyen és ehhez hasonló órák igen eredményesek. A tanulók tudása igen tartóssá válik. Egy percig sem unatkoznak az órán, mindenki dolgozik, soha nincs fegyvermezési probléma. Nagyon kedvelik az eszközök használatát, alig várják, hogy munkáltató óra legyen.

Nem szóltam a nevelési lehetőségekről, melyekre rengeteg alkalom nyílt az órán, s a nevelés minden területével kapcsolatba kerültek a tanulók.

## ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS, VIZSGÁK

A tanulói teljesítmény mérése, az értékelés, osztályozás és a vizsgák iskolai, családi – összességében társadalmi – összetevőinek vizsgálata különösen időszerű kutatási téma, hiszen a magyar iskolarendszerben soha ennyi gyermek és felnőtt nem részesült intézményes oktatásban mint napjainkban.

A szocialista iskola permanens korszerűsítése és ezzel összefüggésben a tanulói személyiség tevékenységének minél megbízhatóbb megítélése társadalmi igény, tanárok, tanulók és szülők érdeklődésének középpontjában áll. Ezért a „Pedagógia időszerű kérdései hazánkban” sorozat valóban „időszerű” kiadványa dr. Veszprémi László e témakörrel foglalkozó kötete.

A szerző több évtizedes tanári munka tapasztalatainak birtokában, a témára vonatkozó sokéves kutatómunka alapján célul tűzte ki, hogy feltárja és összegezze a legilletékesebbek – általános- és középiskolai tanulók, pedagógus-jelöltek, pedagógusok és szülők – véleményét az értékelés-osztályozás elvi kérdéseiről és mindennapi gyakorlati problémáiról. Mindenképpen dicséretes vállalkozása, hogy az önmagában is értékes tényfeltáráson túl segítséget kíván nyújtani a tanulói teljesítményértékelés korszerűsítéséhez, jobbá tételéhez. Ennek érdekében komplex kutatási módszert alkalmazva – kérdőív, ankétmódszer, vitaindító előadások – megismételt vizsgálatokkal, több mint ezer tanuló és szülei, 33 általános és középiskola több száz pedagógusának, valamint főiskolai tanárjelöltek véleményének összegzésével, gazdag tapasztalati anyag birtokában végzett minőségi elemzést.

A vélemények tükrében a jelenlegi értékelés, ellenőrzés és osztályozás erényei és hibái jól megmutatkoznak. A tanulók döntő többsége – mintegy 90%-a – átlagában belátja a magatartás és tanulmányi munka értékelésének szükségességét, viszont a 14–18 éves tanulóknál az ellenvetések száma eléri a 16%-ot, szembevetve, hogy a vizsgált gimnáziumok „összes negyedikeseinek mintegy negyedrése (24%) nem szereti az értékelés, az osztályozás tényét és jelenlegi formáját” (11. o.).

Még differenciáltabb képet nyújthatott volna a szerző, ha külön vizsgálja az értékelés és külön az osztályozás tanulói megítélését, hiszen az ellenérzések elsődlegesen a jegyekben kifejezett osztályzatokra irányulnak, amelyet a tanulói válaszok is jeleznek, feltárva az osztályozás közismert hiányosságait.

Ami a pedagógusok véleményét illeti – iskolai végzettség és iskolatípus szerint – a szá-

mokkal kifejezett értékelést a pedagógusok és lényegtelen különbséggel a tanárjelöltek is döntő többségükben elfogadják és helyesnek ítélik meg, csakúgy mint az érettségit, elsődlegesen tanulásra ösztönző jellege miatt, ugyanakkor jelzik figyelemreméltó módosító javaslatukat is.

A helyesnek elismert értékelés ismérveit elemezve, a szerző a tipikus észrevételeket pedagógiai és pszichológiai aspektusból csoportosítja, minden gyakorló pedagógus számára hasznos adalékokat nyújtva.

A szülői válaszok – a tanulókéhoz hasonlóan – a probléma alapos ismeretéről tanúskodtak, kiemelve az iskolai értékelés olyan lényeges vonásait mint az objektivitás, a képesség és a tehetség differenciált fejlesztése, érdeklődés felkeltése, tanulásra, tudásvágyra és önellenőrzésre történő ösztönzés, a tanuló és a tanulóközösség igazságérzetének megfelelőség és így tovább. Kiténik, hogy az iskolai értékelést és osztályozást összességében a szülők 82%-a helyesli, de a gimnáziumi tanulók szülei 27–36%-ban csak részben, illetve egészében nem értenek egyet az iskolával különböző – e fejezetben gazdagon felsorakoztatott – okok miatt.

Az iskola és a család kapcsolatának nem kielégítő kapcsolatáról vallanak a pedagógusok is, amennyiben a szülők reagálását az iskolai értékelésre és osztályozásra 45–64,4%-ig helytelennek ítélik meg.

Az előzőekben vázolt kérdések elemzéséből kiindulva a továbbiakban az iskolai értékelés siker-, kudarchatását vizsgálja a szerző a szülők véleménye alapján, majd többszempontú elemzésre nyújtó statisztikai adatok birtokában a szülők nevelési módszereit értékeli. A szülők „nevelésének” fontosságára hívja fel a figyelmet az a tény, hogy gyermekük iskolai kudarca esetén a fizikai dolgozó szülők a büntetés súlyosabb formáival igyekeznek hatni gyermekükre. Így például a mezőgazdasági fizikai dolgozó szülők 41,5%-a alkalmaz testi fenytést, ugyanakkor az értelmiségi szülőknek mindössze 4,5%-a. Az egyéb nevelési módszerek tekintetében is jelentős különbség mutatkozik az apa szociális hovatartozása szerinti összehasonlításban.

A szerző összefoglalójában egybeveti kutatási eredményeit az elmúlt évek változásaival és a jelenlegi helyzettel, jelezve a jövő tendenciáit is az iskolai értékelés-osztályozás terén.

A kötet függelékében található adatszolgáltatási és feldolgozási mód segítséget nyújt hasonló jellegű vizsgálatok elvégzéséhez.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1975)

Dr. Riesz Béla



Dr. Hadnagy János:

## A KÖRNYEZETISMERET TANÍTÁSA

A Tankönyvkiadó kiadásában 1975-ben jelent meg a tanítóképző intézetek számára a fenti címen 215 oldalon 84 ábrával gazdagon illusztrált jegyzet. A jegyzet áttanulmányozása alapján megállapítható, hogy az a nevelőképzés szükségszerű feladatának jelent meg. Konkrét segítséget igyekszik nyújtani a tárgy tanításának sokrétű feladataihoz. Nemcsak a tanítóképző intézetek főiskolai hallgatóinak és az alsó tagozatos nevelőknek nyújt jelentős támogatást, hanem a képesítés nélküli nevelők, valamint a koncentrációk megvalósítása érdekében a biológus szaktanárok számára is útmutatóul szolgál.

A jegyzet 10 fejezetre tagolódik. Az 1. és 2. fejezet a környezetismeret tantárgy pedagógiai koncepciójával és tantárgytörténeti előzményeivel foglalkozik. A 3. fejezet részletesen taglalja a környezetismeret tanításának feladatait a személyiségfejlesztés szolgálatában. A 4. fejezet a tantárgy tartalmi és tantervszerkezeti kérdéseit ismerteti. Ezen belül külön foglalkozik a környezetismeret követelményrendszerével, a felső tagozatos szaktárgyak kapcsolatával, a tantervi anyag kiválasztásának és elrendezésének szempontjaival. Értéke, hogy elemzi a tárgy komplex jellegét, valamint ismerteti a környezetismeret tanítását segítő oktatási dokumentumokat. Az 5. fejezet fontos elvi és gyakorlati elemzést ad az oktatási folyamat komplex fázisainak mozzanatairól és didaktikai feladatairól. A 6. fejezetben külön-külön elemzi a környezetismeret tanításában alkalmazott módszereket és eszközöket. Fő törekvés a korszerű formák és módszerek ismertetése az önálló ismeretszerzésre és aktív tanulói tevékenységre nevelés érdekében. Ezután a környezetismeret tanítására való felkészülés elveit és szempontjait tárgyalja. Az utolsó 3. fejezet az iskolai gyakorlatokkal, az összevont osztályú tanulócsoporthoz munkájával és a korszerűsítési kísérletekkel foglalkozik.

Igen nagy értéke a jegyzetnek, hogy közel 100 oldalas „Függelék”-ben a tantárgy feladatainak gyakorlati megvalósításához konkrét mintákat, példákat, útmutatókat ad. Így irányító tanmenetek, óramodellek, feladatlapok, témazáró mérőlapok közlésével közvetlen gyakorlati útmutatást és segítséget ad a tanításhoz. A különböző óratiszások részletes leírásával, a tanulmányi séta vezetésének ismertetésével, a csoportmunka szervezésének és vezetésének részletes leírásával mondhatni minden irányú útmutatást és segítséget megad. Igen értékes része a környezetismeret tanítása során alkalmazandó kísérletek tartalmi és módszertani ismertetése, amelyeket sok-sok ábrával is bemutat. A gyakorlati útmutatók nyújtása nem jelenti azt, hogy a jegyzet megkötni igyekszik a nevelők

szabad és önálló pedagógiai tevékenységét. Éppen az az érdeme a jegyzetnek, hogy biztosítja a példaanyag szabad megválasztását, az újabb tantárgypedagógiai eredmények beépítésével pedig az előrehaladás lehetőségét.

A nagy gonddal és szakértelemmel elkészített jegyzet méltán jelentős szerepet fog játszani a tanítóképzésben. A szépen kivitelezett, igen tartalmas és értékes munkára ezúton hívjuk fel a figyelmet. Jelentősége alapján jogosan kifogásolható azonban, hogy a jegyzetet nagyon kevés példányszámban adták ki, és emiatt üzleti forgalomba nem is került, noha feltétlenül számítani kellett volna a tanítóképző intézeteken kívül mind az alsó, mind a felső tagozatos nevelők jogos érdeklődésére a jegyzet iránt.

Jósa Zoltán

Jaroslav Rudnianski:

## HOGYAN TANULJAK?

Varsó, 1968.

Fordította: Bárkányi Zoltánné, 1974.

Rudnianski lengyel pszichológus munkájában kutatja, keresi a tanulást megkönnyítő módszereket, és az eddigi tapasztalatait, eredményeit írja le ebben az igen olvasmányos könyvében. Korunk sarkalatos kérdései ezek, amelyeket a könyv fejteget, boncolgat, tartalmaz. Ma mindenkinek tanulni kell, ezért mindenkit foglalkoztat az a kérdés, amely már szinte egyidős a tanulással: hogyan tanuljunk ökonómikusan, eredményesen? Ez a mű nemcsak a tanulással járó nehézségeket mutatja be, hanem ezek ismerete alapján többféle módszert is bemutat a szellemi munka eredményességének fokozására.

A könyv az általános iskolás korú gyermekek számára íródott, de már maga a szerző is írja, hogy a középiskolás tanulók is hasznát veszik. Szerintem a felnőttek is eredményesen forgathatják. *A pedagógusoknak pedig mindenképpen ismerni kell!* Egyrészt azért, mert ez a szakmánk, munkánk része és mivel nem lehet közömbös számunkra, hogy a tanított ismereteket a tanulók milyen hatásokkal és maradandósággal tanulják meg, mivel munkánk csakis így lehet teljes eredményű. Másrészt gyakran fordulnak hozzánk tanítványaink, vagy szüleik tanácsért a tekintetben, hogy hogyan kell tanulni.

A szerző ebben a művében kutatja a könyvnyelvi tanulás titkait és fel is tárja azokat, mégpedig úgy, hogy a tanulást hátráltató körülményeket is felfedi, majd ezek legyőzésére a legváltozatosabb módszereket sorakoztatja fel. Szinte minden tanulni vágyó ember megtalálja.

ebben a könyvben a maga számára legmegfelelőbb módszert.

Mivel a legtöbbünk megtette azt az utat iskolás korában, amelyet a könyv feltár és elemez, a könyv olvasásakor a diákkorunk elevenedik meg, azt idézi fel a leírt eseményeivel, a közvetlen nyelvvezetével és stílusával. Ezért alkalmas arra, hogy az olvasóban tudatosodjanak azok az élmények, nehézségek, örökök, amelyeket a tanulás folyamatában átélt. Ennek alapján másképpen, vagyis tudatosan viszonyulhatunk azokhoz a szituációkhoz, amelyeket gyermekeink, tanítványaink tanulás közben átélnek.

Hiszen, ha visszaemlékezünk, tudjuk, hogy mindannyian szerettünk volna a jobb tanulók közé tartozni, szépen értelmesen felelni. Szerettünk volna jól visszaemlékezni azokra az ismeretekre, amelyeket hallottunk, vagy megtanultunk. Szerettünk volna mindig figyelni, érdeklődni, a hallottakat és látottakat megérteni, vagyis az ismereteket megjegyezni, emlékezetünkbe vésni, azokról eredményesen számot adni.

Gyakran tapasztaltuk azt, hogy ez nehezen megy, illetve igen változó szerencsével sikerült csak. Legtöbbször csak öt-hat tanuló volt, akik mindent és mindenkor tudtak és ezért őket csodáltuk. A negyven tanuló közül változatosan akadtak olyanok, akik az egyik vagy másik tárgyból mutatkoztak jobbnak. Így például magyarból, természetrajzból, számtanból, kézimunkából stb., de általánosan nem, vagy csak ritkábban remekeltek. Pedig szerettek volna.

Sokan és sokat küszködtek a számtannal, az idegen nyelvvél, a nyelvtannal, a történelmi

számadatokkal, a versek kívülről való megtanulásával és még sok egyébbel. Eszünkbe sem jutott, hogy érdeklődjünk azok megtanulásának módja felől. Ez akkor mindenkinek a magánügye volt.

Hosszú évek múltán jöttünk csak rá arra, hogyan feleljünk, hogyan mondjuk el azt, amit nehezen megtanultunk, közben mire gondolkunk; a könyv oldalszáma, vagy a bekezdések számára, esetleg az ott lévő ábrára, vagy egyébre?

Nehezen találtuk meg a munkánk helyes és eredményre vezető megszervezését, annak a napszakonkénti és tantárgyankénti beosztását.

Igen sok gondot okozott a vizsgákra való felkészülésben a sok anyag megtanulása és annak a fejben tartása úgy, hogy arra vissza is tudjunk emlékezni és el tudjuk azt mondani.

Lehetne még írni a diákkori tanulással kapcsolatos problémákról, amelyek megoldásait a **HOGYAN TANULJAK?** c. könyv tartalmazza. Fejtegeti azokat a didaktikai és pszichológiai folyamatokat a megfelelő szisztema szerint, amelyek a megfigyeléstől a tanuláson keresztül az ismeretek megtartásáig és az azokról való számadásokig lejátsszódik.

A fordítónak gondja volt arra is, hogy a könyv olvasmányosságát, hangulatosságát növelje azzal, hogy a leírt eseményeket, a gyermekverseket magyar megfelelőekkel helyettesítse, ilyen módon növelve a könyv pedagógiai hatásfokát. Ezért is érezhetjük igazán magunkhoz közel állónak, élményszerűnek Jaroslaw Rudnianski művét.

*Mihály Endre*